

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Birthe Lovise Strand Alme

Masteroppgave

Lærernes trinnsamarbeid som arena for praksis- og kompetanseutvikling

Teacher´s team collaboration as an arena for practice and competence development

Master i tilpasset opplæring

2019

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA NEI

Forord

Som lærer og masterstudent har et gjennomgående interessefelt for meg handlet om skoleprofesjonen og utvikling av lærerrollen. Det har skapt engasjement og en ekstra interesse fordi jeg opplever dette som svært nødvendig i et utviklende samfunn og i møtet med et mangfold av elever i skolen.

Tematikken har skapt mange nyttige refleksjoner i et forsøk på å forstå hva det er som både kan bidra og fordre at lærerne selv kan være i en utviklende prosess. Jeg er takknemlig for mulighetene dette masterstudiet har gitt meg med en fordypning i et valgfritt område jeg anser som høyst aktuelt i skolen som arena.

Etter mange måneder med skriving er denne oppgaven ved veis ende og jeg sitter igjen med mange gode erfaringer. Arbeidet har vært lærerikt på mange måter. Det har også fått meg til å vurdere og å tenke nytt, både i måten jeg skriver, undersøker og arbeider på.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder, professor Berit Karseth for god veiledning og hjelp underveis i prosessen. I samarbeid med deg har vi hatt mange gode samtaler som har hjulpet meg med oppgaven. Jeg setter veldig stor pris på den kompetansen du har, dine tilbakemeldinger og gode innspill.

Jeg vil også rette en stor takk til alle mine informanter som ønsket å stille opp til intervju.

Til slutt vil jeg takke familie for hjelp med korrekturlesning, støtte og gode innspill underveis i prosessen.

Birthe Lovise Strand Alme

Lørenskog, mai 2019

Norsk sammendrag

Denne masteroppgaven handler om skoleutvikling, med et fokus på grunnskolelærerens praksis- og kompetanseutvikling i profesjonsfellesskap. Formålet med oppgaven er å undersøke hvordan trinnsamarbeidet gir muligheter for en utvikling av lærernes egen praksis. Gjennom en litteraturgjennomgang, samt et empirisk materiale undersøker denne oppgaven følgende problemstilling: **Hvordan opplever lærerne trinnsamarbeidet som en arena for felles praksis- og kompetanseutvikling?**

Opgaven har en kvalitativ tilnærming med intervjuer av totalt åtte informanter fordelt på to skoler. Informantene består av seks lærere og to skoleledere fra grunnskolen. Hensikten med å velge ut disse to ulike gruppene er å undersøke lærernes egne opplevelser, samt skoleledernes forståelser, forventinger og tilrettelegging for et utviklingsrettet arbeid innad i trinnsamarbeidet til lærerne. I litteraturen og i intervjuene er det rettet fokus mot tre delområder for å undersøke tematikken nærmere. Dette er profesjonelle læringsfellesskap, kunnskapsbase og refleksjon.

Funn i denne masteroppgaven viser at trinnsamarbeidet først og fremst er preget av et organisatorisk arbeid, og i mindre grad en praksis- og kompetanseutvikling. Det blir også påpekt av informantene at utvikling først og fremst forekommer i skolens felles utviklingstid en fast dag i uken. Dette knyttes også til noen ulikheter med intensjonene til blant annet et profesjonelt læringsfellesskap, slik det er presentert i litteraturgjennomgangen. Funnene viser samtidig at lærerne hadde ønsker om å arbeide mer utviklingsrettet, og skolelederne hadde også klare forventinger til dette. Et gjennomgående funn er en tidsproblematisering som hindring til et utviklingsfokus i et trinnsamarbeid. Mellom lærerne og skolelederne er det noen ulike oppfatninger av hvordan utviklingsarbeid som en del av trinnsamarbeidet skal utføres, som også kan prege utviklingen. Deriblant innhold, forståelse og ulike sider ved organiseringen. Fremtidige ønsker fra flere av lærerinformantene er et styrket fellesskap som står ansvarlige for både planlegging og gjennomføring av undervning, for på den måten å styrke en felles utvikling av kunnskap og praksis.

Engelsk sammendrag (abstract)

This master thesis is about school development, with a focus on the primary and lower secondary school teacher's practice and competence development in professional community. The purpose of this task is to investigate how step cooperation provides opportunities for developing the teachers' own practice. Through literature review and with collected empirical material, this thesis examines the following problem: **How do the teachers experience the step collaboration as an arena for common practice and competence development?**

The assignment has a qualitative approach with interviews of a total of eight informants from two primary schools. The informants consist of six teachers and two school leaders. The purpose of these two different groups is to investigate the teachers' own experiences, as well as the school leaders' understandings, expectations and facilitation for a development-oriented work within the step cooperation with the teachers. In the literature and in the interviews, focus has been placed on three sub-areas in order to investigate the thematics in more detail. These are professional learning community, knowledge base and reflection.

Findings in this master thesis show that the step cooperation is primarily characterized by organizational work and, to a lesser extent, a practice and competence development. It is also pointed out by the informants that development primarily occurs in the school's common development time a fixed day of the week. This is also linked to some differences with the intentions of, among other things, a professional learning community, as it is presented in the literature review.

At the same time, discoveries show that the teachers had a desire to work more developmentally and that the school leaders also had clear expectations for this. A recurring finding is a shortage of time as an obstacle to focus on practice and competence development in team collaboration. It also turns out to be some different understandings between the teachers and the school leaders as to who can influence this development. Through the study it is also pointed out that there are other underlying factors that can problematize this work in school. Including content, understanding and various aspects of the organization. Future wishes from several of the teacher informants are a strengthened community that is responsible for both planning and implementation of teaching, in order to strengthen a common development of knowledge and practice.

Innhold

| | |
|--|-----------|
| FORORD | 2 |
| NORSK SAMMENDRAG | 3 |
| ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)..... | 4 |
| INNHold..... | 5 |
| 1. INNLEDNING | 8 |
| 1.1 UTGANGSPUNKT FOR VALG AV TEMA | 8 |
| 1.2 PRESENTASJON AV PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL | 10 |
| 1.3 LITTERATURSØK OG VALG AV TEORI..... | 11 |
| 1.3.1 <i>En sosiokulturell tilnærming.....</i> | 11 |
| 1.3.2 <i>Avklaring av begreper og definisjoner</i> | 12 |
| 1.4 OPPGAVENS DISPOSISJON | 12 |
| 2. POLITISK OG JURIDISK KONTEKST | 14 |
| 2.1.1 <i>Lærerprofesjonens etiske plattform.....</i> | 14 |
| 2.1.2 <i>Stortingsmeldinger.....</i> | 14 |
| 2.1.3 <i>Den generelle delen av læreplanen.....</i> | 15 |
| 2.1.4 <i>Ekspertgruppa “Om lærerrollen”</i> | 16 |
| 3. LITTERATURGJENNOMGANG OG TEORETISK TILNÆRMING | 18 |
| 3.1 SOSIOKULTURELT PERSPEKTIV | 18 |
| 3.2 PROFESJONELLE LÆRINGSFELLESSKAP | 19 |
| 3.2.1 <i>Forståelser av profesjonelle læringsfelleskap.....</i> | 21 |
| 3.2.2 <i>Fra driftsoppgaver til et mer utviklingsrettet arbeid.....</i> | 22 |
| 3.2.3 <i>Tidsproblematikk tilknyttet profesjonelle læringsfelleskap</i> | 24 |
| 3.2.4 <i>Forutsetninger, støtte og tilrettelegging.....</i> | 25 |
| 3.2.5 <i>Ulike type samarbeid og kommunikasjon</i> | 27 |
| 3.2.6 <i>Samarbeidskulturer.....</i> | 28 |
| 3.3 KUNNSKAPSBASE | 29 |
| 3.3.1 <i>Evidensbasert- og erfaringsbasert grunnlag: kritikere og tilhengere</i> | 30 |
| 3.3.2 <i>Overføring fra evidens til egen praksiskontekst.....</i> | 32 |
| 3.4 REFLEKSJON | 35 |
| 3.4.1 <i>Fra instrumentell praksis til refleksiv praksis</i> | 35 |
| 3.4.2 <i>Refleksjon i lærerrollen.....</i> | 37 |

| | | |
|-----------|---|-----------|
| 3.5 | OPPSUMMERING | 39 |
| 4. | METODE..... | 40 |
| 4.1 | VITENSKAPSTEORETISK UTGANGSPUNKT..... | 40 |
| 4.2 | KVALITATIV FORSKNINGSTILNÆRMING OG INTERVJU SOM METODE..... | 42 |
| 4.2.1 | <i>Semistrukturert intervju</i> | <i>44</i> |
| 4.2.2 | <i>Utvalg.....</i> | <i>44</i> |
| 4.2.3 | <i>Forarbeid og utvikling av intervjuguide.....</i> | <i>46</i> |
| 4.2.4 | <i>Gjennomføring av intervju</i> | <i>49</i> |
| 4.3 | ANALYSE | 50 |
| 4.3.1 | <i>Transkribering</i> | <i>50</i> |
| 4.3.2 | <i>Kodingsprosessen</i> | <i>51</i> |
| 4.4 | ETISKE FORPLIKTELSER..... | 53 |
| 4.5 | FORSKNINGSKVALITET | 54 |
| 4.5.1 | <i>Pålitelighet</i> | <i>54</i> |
| 4.5.2 | <i>Troverdighet og overførbarhet.....</i> | <i>55</i> |
| 4.6 | OPPSUMMERING | 57 |
| 5. | ANALYSE AV DATA | 58 |
| 5.1 | FASTE MØTETIDER..... | 58 |
| 5.1.1 | <i>Pedagogisk utviklingstid (pu-tid).....</i> | <i>58</i> |
| 5.1.2 | <i>Trinntid</i> | <i>59</i> |
| 5.2 | DET KONTINUERLIGE TRINNSAMARBEIDET | 60 |
| 5.3 | TRINNSAMARBEID SOM ARENA FOR PROFESJONELLE LÆRINGSFELLESSKAP | 61 |
| 5.3.1 | <i>Lærernes oppfatninger</i> | <i>62</i> |
| 5.3.2 | <i>Skoleleders forståelse, forventinger og tilrettelegging</i> | <i>63</i> |
| 5.4 | KUNNSKAPSGRUNNLAG – ERFARINGSBASERT OG FORSKNINGSBASERT KUNNSKAPSDILING I TRINNSAMARBEIDET..... | 65 |
| 5.4.1 | <i>Lærernes oppfatninger</i> | <i>65</i> |
| 5.4.2 | <i>Skoleleders forståelse, forventninger og tilrettelegging</i> | <i>68</i> |
| 5.5 | REFLEKSJON SOM VERKTØY FOR TRINNSAMARBEIDETS EGEN UTVIKLING AV PRAKSIS | 70 |
| 5.5.1 | <i>Lærernes oppfatninger.....</i> | <i>70</i> |
| 5.5.2 | <i>Skoleleders forståelse, forventinger og tilrettelegging</i> | <i>71</i> |
| 5.6 | OBSERVASJON SOM METODE FOR PRAKSISUTVIKLING..... | 72 |
| 5.6.1 | <i>Lærernes erfaringer med observasjon.....</i> | <i>72</i> |
| 5.6.2 | <i>Skoleleders tilrettelegging for observasjon som metode</i> | <i>73</i> |
| 5.7 | LÆRERNES IDEALVISJON FOR UTVIKLING I ET TRINNSAMARBEID | 73 |
| 5.8 | OPPSUMMERING | 74 |
| 5.8.1 | <i>Hva vektlegger læreren og skoleleder i et profesjonelt læringsfelleskap?.....</i> | <i>75</i> |
| 5.8.2 | <i>Hvordan tilegner og deler læreren kunnskap i trinnsamarbeidet?</i> | <i>75</i> |

| | | |
|-----------|---|------------|
| 5.8.3 | <i>Hvilke erfaringer har læreren om bruk av refleksjon over egen praksis og kunnskap som en del av trinnets felles utvikling?</i> | 76 |
| 5.8.4 | <i>Hvordan tilrettelegger skolen for at lærerne kan arbeide med praksis- og kompetanseutvikling i trinnsamarbeidet?</i> | 77 |
| 6. | DRØFTING | 78 |
| 6.1 | PROFESJONELLE LÆRINGSFELLESSKAP | 78 |
| 6.1.1 | <i>Problematiserende faktorer tilknyttet profesjonelle læringsfelleskap</i> | 79 |
| 6.1.2 | <i>En enveiskommuniserende utvikling</i> | 83 |
| 6.2 | KUNNSKAPSBASE | 85 |
| 6.3 | REFLEKSJON | 89 |
| 6.4 | OPPSUMMERING | 91 |
| 7. | AVSLUTNING | 92 |
| 7.1 | VIDERE FORSKNING | 94 |
| | LITTERATURLISTE | 96 |
| | VEDLEGG 1: GODKJENNELSE FRA NSD | 101 |
| | VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV MED SAMTYKKEÆRKLÆRING | 102 |
| | VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE TIL LÆRERNE | 105 |
| | VEDLEGG 4: INTERVJUGUIDE TIL SKOLELEDERNE | 111 |
| | VEDLEGG 5: MAL FOR GJENNOMFØRING AV ANALYSE | 116 |

1. Innledning

Skolens formål er å møte alle barn og unge med en tilpasset- og likeverdig opplæring der den enkelte kan utvikles både faglig og sosialt i et mangfoldig fellesskap. Dette omfatter en rekke kunnskap det er nødvendig at skolen som et profesjonelt fellesskap har opparbeidet, ivaretar og stadig utvikler for å imøtekomme elevenes forutsetninger, behov og muligheter. Et slikt krav er både krevende og omfattende. Dette medfører også at lærerne og skolen selv må være i utvikling og at den enkelte lærer har et overordnet ansvar for å etterstrebe dette, slik at skolen i best mulig grad kan møte elevene med deres forutsetninger og utgangspunkt for læring.

Det er rettet mye oppmerksomhet mot utvikling av både lærerrollen og skolen i et profesjonelt fellesskap gjennom et teoretisk- og forskningsbasert kunnskapsgrunnlag. En rekke politiske dokumenter preger også denne diskursen. Blant annet forankres dette i stortingsmeldinger slik som Meld. St. 28 om *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet* (2015-2016), og i Meld. St. 31 om *kvalitet i skolen* (2007-2008). At dette blir løftet som sentralt og avgjørende i en politisk diskurs fører også med seg noen normative ideer og forventninger som påvirker skolen (Mausethagen & Helstad, 2019, s.119).

Et teoretisk og forskningsbasert grunnlag skaper også nødvendige bidrag til et utviklingsarbeid i skoleprofesjonen, ved å belyse hvorfor dette er en sentral del av arbeidet i skolen. Samtidig bidrar også dette med å rette oppmerksomhet mot ulike sider som kan problematisere et arbeid med profesjonsutvikling, som også er nødvendig i arbeidet med denne tematikken. Det er av den grunn at jeg i denne oppgaven ønsker å undersøke dette feltet nærmere. I kapittel 1.1 presenterer jeg utgangspunkt for valg av temaet og formålet med denne oppgaven. Jeg håper at dette kan være et lite bidrag for å belyse et av flere områder som angår utviklingsarbeidet i skoleprofesjonen, ved å plassere det i et dagsaktuelt perspektiv.

1.1 Utgangspunkt for valg av tema

En rekke krav og forventninger om at skolen skal møte elevene med en tilpasset- og likeverdig opplæring krever kompetanse som både er et stort og omfattende arbeid. Dette krever også et fokus på utvikling av kompetanse hos de ansatte i skoleprofesjonen fordi skolen skal møte et mangfold av elever og et samfunn i utvikling. Når samfunnet utvikles medfører også dette nye krav til kompetanse, andre utfordringer, og nye muligheter i skolen og resten av samfunnet. Videre må dermed også opplæringen følge samme retning for å være imøtekommende og bidra

til at elevene i skolen gjennom opplæringen kan oppleve utvikling, mestring og glede i sin skolehverdag.

Dette krever et solid fellesskap blant de ansatte i skolen som bidrar til en kollektiv utvikling og ivaretagelse av nødvendig kunnskap. Et profesjonelt fellesskap blant de ansatte som en ramme og kjerne for skolens praksis- og kompetanseutvikling vil videre kunne ha betydning for kvaliteten på opplæringen elevene i skolen mottar, og videre også hvilke muligheter de får. De valgene lærerne tar påvirker blant annet elevenes motivasjon, arbeidsinnsats og den faglige og sosiale utviklingen deres. Ulike valg og metoder den enkelte lærer eller lærerteam og skole velger i sin praksis kan videre både skape og hindre ulike faglige eller sosiale barrierer for elever. Dermed blir en utvikling av lærerrollen også en sentral del av skoleprofesjonenes arbeidsoppgaver, for å styrke undervingen og opplæringen som gis, og samtidig også hindre at elever møter på unødvendige barrierer i deres skolehverdag. Lærerens handlingsvalg og kunnskapsbase opplever jeg dermed som en grunnleggende komponent for at den enkelte skole og lærer skal møte elevene i skolen på en fullverdig måte.

Gjennom en historisk utvikling fra et mer individualistisk læreryrke er det i dag også påpekt at fellesskapet blant de ansatte i skolen er betydningsfullt for et arbeid med utvikling av egen yrkespraksis. I 2015 ble ekspertgruppa «Om lærerrollen», ledet av Thomas Dahl, oppnevnt av Kunnskapsdepartementet med den hensikt undersøke hvordan lærerrollen, profesjonen og det profesjonelle fellesskapet i skolen *er*, og hvordan det kan utvikles for å bedre lærerrollen i fremtiden (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 15). Ekspertgruppa om lærerrollen forklarer at læreren har stor betydning for elevene og at et gjennomgående ønske for å styrke lærerrollen er en profesjonalisering av yrket, fremmet i ulike arenaer både politisk, i forskningen og i lærerorganisasjonen (2016, s. 206). Ekspertgruppa tydeliggjør også et fremtidig behov om å «styrke forskning på organisering av lærerarbeidet og hvordan ulike aktører i skolefeltet samarbeider» (2016, s.214). For å oppnå dette uttrykker ekspertgruppa et større fokus i videre forskning om organisering av ulike type samarbeidsformer, lærerens tidsbruk og de ulike arbeidsoppgavene skolen står ovenfor. Det påpekes også et behov for ytterligere forståelse om hvordan den enkelte skole utvikler egen kompetanse og undervisning (2016, s.214).

I denne sammenheng er det i denne masteroppgaven rettet oppmerksomhet mot trinnsamarbeidet som en arena for utviklingsarbeid. Oppgavens hensikt er å se på de muligheter og begrensinger som ligger i et trinnsamarbeid som en arena for praksis- og kompetanseutvikling i lærerprofesjonen. Når lærerne arbeider på samme trinn blir dette også

en arena med mulighet for utvikling av et profesjonelt fellesskap, slik at lærerne i best mulig grad kan møte sine elever med et godt undervisningstilbud som er tilpasset elevmangfoldet på trinnet og deres behov. Gjennom intervjuer med lærere ønsker jeg å belyse noen erfaringer og forståelser knyttet til dette området av læreryrket. For å forstå temaet fra flere perspektiver er det også gjennomført intervjuer med skoleledere for å undersøke deres tilrettelegging, forventninger og støtte til utviklingsarbeid som en del av trinnsamarbeidene til lærerne.

1.2 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål

Med utgangspunkt i den innledende delen har jeg formulert følgende problemstilling:

Hvordan opplever lærerne trinnsamarbeidet som en arena for felles praksis- og kompetanseutvikling?

For å undersøke denne problemstillingen har jeg utarbeidet fire empiriske forskningsspørsmål som blir sentrale for å besvare problemstillingen. Det er også disse spørsmålene som danner grunnlag for innhenting av data og analyse i denne oppgaven. Dette er forskningsspørsmålene:

- *Hva vektlegger læreren og skoleleder i et profesjonelt læringsfellesskap?*
- *Hvordan tilegner og deler læreren kunnskap i trinnsamarbeidet?*
- *Hvilke erfaringer har læreren om bruk av refleksjon over egen praksis og kunnskap som en del av trinnets felles utvikling?*
- *Hvordan tilrettelegger skolen for at lærerne kan arbeide med praksis-kompetanseutvikling i trinnsamarbeidet?*

Denne masteroppgaven har en kvalitativ tilnærming med intervju som metode. I møtet med to skoler har jeg intervjuet seks lærere og to skoleledere for å undersøke denne tematikken. Med et formål om å undersøke trinnsamarbeidet som arena for utvikling har jeg valgt å forholde meg til det *profesjonelle læringsfellesskapet, kunnskapsbase og refleksjon* som tre delområder i denne studien. Disse tre delområdene og begrepene blir presentert nærmere gjennom både teori og tidligere forskning. I neste kapittel begrunner jeg valget av disse delområdene.

1.3 Litteratursøk og valg av teori

En litteraturgjennomgang og teoretisk tilnærming til denne oppgaven innebærer en presentasjon av relevante teoretiske begreper og forskning som er gjort innenfor området. En litteraturgjennomgang er nødvendig for å relatere min egen masteroppgave og problematikken til andre tidligere studier (Silverman, 2014, s. 48). Dette er også sentralt for å sette teamet for denne oppgaven i et dagsaktuelt perspektiv. Det vil selvsagt være mange andre forståelser, perspektiver, begreper og forskningsbidrag som kan bidra til et mer helhetlig syn på dette området. Jeg er klar over at jeg ikke har dekket hele feltet, men jeg har gjort et systematisk søk som har vært nødvendig for å begrense utgangspunktet tilknyttet omfanget på denne masteroppgaven.

Det er foretatt systematiske søk for innhenting av et teoretisk grunnlag gjennom å undersøke ulike perspektiver til det aktuelle temaet, samt en variasjon i utvalg av internasjonale studier. Dette gjøres gjennom å vise til oversiktsstudier, litteraturgjennomganger og andre forskningsartikler som støtter opp eller som også problematiserer deler av tematikken.

I tillegg til egne interesser har en innhenting av tidligere studier og en teoretisk tilnærming bragt meg frem til tre overordnede begreper og delområder jeg mener er sentrale bidrag for denne oppgaven. Litteraturgjennomgangen og den teoretiske tilnærmingen er derfor inndelt etter følgende: *sosiokulturell læringsteori, profesjonelle læringsfellesskap, kunnskapsbase og refleksjon*. Begrepene er alle gjennomgående for å skape en forståelse av lærerens rolle og utvikling, og vil naturligvis også være representative for hverandres grunnleggende forståelser. Begrepene er på mange måter tilknyttet og avhengige av hverandre gjennom litteraturgjennomgangen i denne oppgaven.

1.3.1 En sosiokulturell tilnærming

Som et teoretisk utgangspunkt og grunnlag for denne oppgaven har jeg valgt å vektlegge det sosiokulturelle perspektivet som en inngang til tematikken. Jeg har valgt dette perspektivet fordi fellesskapet er betydningsfullt for læring og utvikling, samtidig som fellesskapet er en generell del av hva jeg faktisk er ute etter å undersøke i denne oppgaven. Målet er ikke å fremstille et bredt spekter av ulike og mulige læringsteoretiske perspektiver til det aktuelle temaet. Formålet er heller å etablere en forståelsesramme innledningsvis til

litteraturgjennomgangen og den teoretiske tilnærmingen gjennom å presentere én mulig inngang og forståelse til tematikken.

1.3.2 Avklaring av begreper og definisjoner

Det eksisterer ulike definisjoner på et fellesskap som skal bidra til utvikling og kompetanse. Det finnes også ulike type samarbeid som i større eller mindre grad blir presentert som representative samarbeidsformer med rom for utvikling. Blant annet begrepene *profesjonelle læringsfellesskap*, *profesjonsfellesskap*, *læringsfellesskap* og *lærende organisasjoner*. I denne oppgaven velger jeg å benytte begrepet *profesjonelle læringsfellesskap* som en forståelse for et fellesskap med rom for utvikling i skolen og av lærerrollen. Med dette påpeker jeg at det kan være ulike definisjoner på et fellesskap som gir muligheter for utvikling, men at jeg i denne sammenheng benytter det *profesjonelle læringsfellesskapet* som en betegnelse på et slik fellesskap. Jeg velger også dette fordi litteraturgjennomgangen jeg har valgt å fordype meg i først og fremst representerer det *profesjonelle læringsfellesskapet*, også oversatt til *professional learning communities* i internasjonal litteratur.

I denne oppgaven blir også kunnskapsbasen i skolen belyst. Kunnskapsbasen er i seg selv et stort og omfattende område som også gjør at det er tatt noen valg og prioriteringer. Dette for å presentere aktuell problematikk innenfor rammen og omfanget på denne oppgaven. Kunnskapsbasen i denne sammenheng vil handle om bruk av evidens- og erfaringsbasert kunnskap, og relasjonen mellom disse. Det er i mindre grad rettet oppmerksomhet rundt diskusjonen om bruken av begrepene *forskningsbasering* og *evidensbasering*, om hva som kan defineres som evidens eller ikke, og om det bør hete forskningsbasert- eller forskningsinformert- praksis og kunnskap.

1.4 Oppgavens disposisjon

Denne masteroppgaven er inndelt i 7 kapitler. I *kapittel 1* blir utgangspunkt for valg av tema, problemstilling og forskningsspørsmål presentert. Deretter viser jeg til hvordan jeg har arbeidet med litteraturgjennomgangen og den teoretiske tilnærmingen gjennom valg og søk i litteratur. I *kapittel 2* blir den politiske og juridiske konteksten knyttet til tematikken. Jeg gir en innføring til den politiske og juridiske konteksten som lærersamarbeid og kompetanseutvikling er tilknyttet og forholder seg til.

Kapittel 3 er en presentasjon av litteraturgjennomgang og teoretisk tilnærming. Innledningsvis gir jeg en kort presentasjon av det sosiokulturelle læringsperspektivet, før de tre delområdene *profesjonelle læringsfelleskap, kunnskapsbase og refleksjon* blir presentert. *Kapittel 4* handler om en metodisk tilnærming. Her presenterer jeg den fenomenologiske- og hermeneutiske- vitenskapelige tilnærmingen til denne oppgaven. Videre blir den kvalitative forskningsmetoden og intervju som metode presentert. Inngående viser jeg til valg som er tatt og hvordan jeg har arbeidet med dette forskningsprosjektet fra start til slutt. Kapitlet omhandler også etiske forpliktelser og forskningskvaliteten på denne masteroppgaven.

Kapittel 5 er en analyse av data der de empiriske funnene blir presentert. Oppsummert i dette kapitlet svarer jeg på de empiriske forskningsspørsmålene tilknyttet oppgaven. I *kapittel 6* gjør jeg en videre analyse der empirien og litteraturen blir drøftet sammen. *Kapittel 7* er en avslutning og oppsummering av drøftingsdelen der problemstillingen blir besvart. Her knyttes også oppgaven til mulig videre forskningsarbeid innenfor tematikken.

2. Politisk og juridisk kontekst

En rekke styringsdokumenter vektlegger lærernes kompetanseutvikling og læringsfellesskapet som sentralt i skoleorganisasjonen. Dette skaper også noen ulike krav og forventninger innad i skolen om hvordan slike utviklingsarbeid skal være. Det er derfor aktuelt å representere noen av disse betydningene innledningsvis for å aktualisere tematikken i et dagsaktuelt perspektiv.

2.1.1 Lærerprofesjonens etiske plattform

Lærerprofesjonens etiske plattform er utviklet av utdanningsforbundet og er en felles plattform for å styrke felles verdier i yrkesprofesjonen. Utvikling av kompetanse og høy faglig standard hos yrkesutøvere i skolen er en sentral del i lærerprofesjonens etiske plattform. Kompetanse hos de ansatte skal bidra til «... gode vilkår for lek, læring og danning» (Utdanningsforbundet, u.å.). Lærerprofesjonens etiske plattform viser også til et ansvar hver enkelt skole har for en videreutvikling av kunnskap i et lærende fellesskap (Utdanningsforbundet, u.å.). Utdanningsforbundet legger også vekt på læringsfellesskap og et kvalitetsarbeid som sikrer utvikling av en bedret praksis gjennom å sette seg kollektive mål, undersøke, vurdere og analysere egen praksis (Utdanningsforbundet, u.å.).

2.1.2 Stortingsmeldinger

I stortingsmelding 28 om *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet* (2015-2016) forklares det at lærerprofesjonen har et ansvar for at praksisen som gjennomføres tar utgangspunktet i vitenskapelig og erfaringsbasert kunnskap for å ivareta skolens formål (Kapittel 7.1, s.68). I tillegg fremhever meldingen at elevenes læring påvirkes av lærernes og skolens evne til egen kompetanseutvikling (s.68). For at skolen skal sikre en tilpasset og inkluderende opplæring i best mulig grad, er det derfor behov for å utøve profesjonell kompetanse som ikke bare hentes fra den enkelte lærers og skolens egne tidligere erfaringer. I slike tilfeller vil skolen eller den enkelte lærer kanskje heller bidra til barrierer for elever fordi profesjonsutøvelsen ikke bygger på kunnskap som i større grad er kvalitetssikret og som faktisk kan bidra til å fremme en faglig og sosial utvikling. Likevel betyr ikke dette at den erfaringsbaserte praksisen ikke er nyttig. Tvert imot er erfaringer nødvendige bidrag til ny kompetanse og utvikling når denne settes i sammenheng med den vitenskapelige kunnskapsbasen (Kapittel 7.1, s. 68). Lærerne ute i praksisfeltet er de som daglig er i møtet med yrkets utfordringer og muligheter. Det er disse lærerne som også har prøvd, feilet og erfart

hva som er gode praksishandlinger i møtet med elevene. Samtidig trenger disse praksiserfaringene å støtte seg til det forskningsmessige og teoretiske grunnlaget. Stortingsmelding 28 understreker at utvikling av god undervisning som er tilpasset den enkelte elevgruppe og den enkelte elev forutsetter et kunnskapsbasert arbeid. Fokuset bør rettes mot et «... utviklingsorientert lærerkollegium ...» (s.24) som benytter refleksjon som verktøy for å reflektere over den forskningsbaserte kunnskapen og lærerens egne erfaringer som en del av denne utviklingen (Kapittel 3.3.3, s.24). Meldingen legger vekt på refleksjonens verdi som et bindeledd mellom erfaring, teori og forskning.

Stortingsmelding 31 om *kvalitet i skolen* (2007-2008) forklarer at elevens læring og utvikling påvirkes av skolens evne til kompetanseutvikling, og at på grunn av samfunnets utvikling av nye krav og kompetanse har lærere behov for en oppdatering i møtet med denne utviklingen (Kapittel 3.4, s.39). Meldingen forklarer videre at «Dersom opplæringen skal gi gode resultater for elevene, må den pedagogiske praksisen være i tråd med kunnskap og forskning om hva som har god sannsynlighet for å gi resultater» (kapittel 3.4.3, s.42). Gjennom et samarbeid om undervisning og kollektive arbeidsforhold kan lærerne sammen utvikle refleksjon over egen praksis som bidrar til faglig utvikling (s.42). Meldingen peker også på at det å motta og å gi tilbakemeldinger, samt å bli utfordret og støttet av kollegaer i arbeidsutførelsen, forutsetter et godt samarbeid som hviler på tillit og åpenhet (s.42). Videre presiserer meldingen at kompetanseutviklingen har betydning for den enkelte lærers undervisningspraksis og at den kommer skolen til gode (kapittel 4.2, s.64). Gjennom kompetanseutvikling og solide læringsfellesskap som støtter, utfordrer, reflekterer og benytter hverandre som ressurser, bidrar dette til hele skolens kvalitet og opplæringstilbud.

2.1.3 Den generelle delen av læreplanen

I den generelle delen av læreplanen blir det påpekt at lærerens kunnskap må holdes ved like og at de ansatte i skolen må fornye kunnskap for å imøtekomme elevenes behov (Utdanningsdirektoratet, 2015). I forbindelse med det omfattende arbeidet med utvikling av nye læreplaner som kommer i 2020 er det utviklet en ny overordnet del av læreplanverket. I denne fornyelsen blir også det profesjonelle fellesskapet forsterket ytterligere fra den gjeldende overordnede delen av læreplanen. Utdanningsdirektoratet publiserte høsten 2018 denne overordnede delen av læreplanen som er fastsatt av regjeringen, men som ikke har trådt i kraft per dags dato. I kapittel 3.5 av den overordnede nye delen blir profesjonelle læringsfellesskap formidlet som en sentral del i skolens arbeid og et område som ønskes

videreført og styrket. Temaet har også fått et eget kapittel i den nye læreplanen, noe det ikke ble lagt like stort vekt på i presentasjonen av den tidligere og gjeldende læreplanen. I kapitlet om «Profesjonsfellesskap og skoleutvikling» presenteres blant annet refleksjon, vurdering og utvikling av egen praksis som nødvendig i et profesjonelt fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2018, kapittel 3.5). For å få til dette legges det vekt på fellesskapets ansvar og at kollegaer sammen utvikler sin profesjonsutøvelse gjennom felles verdier og kunnskapsgrunnlag hentet fra både forskning og erfaringer. Videre skrives det følgende: «Faglig dømmekraft forutsetter også jevnlig oppdatering. Lærerprofesjonen må derfor vurdere sin pedagogiske praksis for å møte enkeltelever og elevgrupper best mulig» (Utdanningsdirektoratet, 2018, kapittel 3.5). Gjennom utvikling og arbeid med egen kunnskapsramme bidrar dette til en styrket kompetanse som kan hjelpe den enkelte lærer i sin praksis.

I kapittel om profesjonsfellesskap og skoleutvikling i den nye læreplanen skrives det også at lærere som sammen stiller spørsmål og vurderer egen praksis også utvikler en større forståelse for den praksisen som gjennomføres. Gjennom å undersøke hva de gjør, hvorfor de gjør som de gjør, og hvordan elevene lærer. Samtidig vektlegger også kapitlet at det hele forutsetter en god skoleledelse og skoleutvikling som genuint er opptatt av hvordan og i hvilken grad det lærerne gjør i praksis fører til økt læring og utvikling hos elevene (Utdanningsdirektoratet, 2018, kapittel 3.5).

2.1.4 Ekspertgruppa “Om lærerrollen”

Ekspertgruppa om lærerrollen ble som nevnt innledningsvis i kapittel 1.1 oppnevnt av Kunnskapsdepartementet for å undersøke og for å styrke lærerrollen og skoleprofesjonen (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 15). Ekspertgruppa vektlegger at det profesjonelle fellesskapet både må ha en produktiv funksjon og samtidig knyttes til hva som er relevant for lærernes arbeidsoppgaver, for at dette fellesskapet skal bidra til utvikling av lærerrollen (2016, s.208). For å oppnå dette påpeker ekspertgruppa også at fellesskapet blant lærerne er betydningsfullt for lærernes egen utvikling, og at det må legges vekt på både innhold og organisering for et optimalt utbytte av det profesjonelle fellesskapet (2016, s. 208).

Lærerrollen er preget av en rekke sammensatte arbeidsoppgaver. Både et organisatorisk og administrativt arbeid og utvikling. Ekspertgruppen anbefaler i denne sammenheng en tydeligere deling av tiden læreren står ovenfor med det administrative arbeidet og felles utvikling av lærerrollen for på den måten kunne stryke teamfellesskapet og utvikling av

lærerrollen (2016, s. 209). Samtidig påpeker de at dette profesjonelle fellesskapet må være «... basert på forskning så vel som erfaring». (2016, s. 208). Ekspertgruppa vektlegger med andre ord at kunnskapsbasen i lærerrollen også er avgjørende for det profesjonelle fellesskapet og utvikling. I tillegg til fokus på denne organiseringen blir ledelsen samt også tilrettelegging for mulighetene i skoleorganisasjonen for å arbeide med lærernes egen utvikling avgjørende. Ekspertgruppa påpeker blant annet at denne tilretteleggingen må forsterkes og at ledelsen bør ta en større del i den faglige og pedagogiske utviklingen til lærerne. Dette fremfor for mye administrativt arbeid, slik at de også kan hjelpe lærerne med å være oppdaterte og at de arbeider i et profesjonelt fellesskap (2016, s. 209). Som nevnt innledningsvis i denne masteroppgaven viser også ekspertgruppa til følgende: Den videre forskningen må legge til rette for å undersøke hvordan den enkelte skole arbeider for å utvikle kompetanse og undervisning i ulike samarbeidsarenaer i skolen (2016, s. 214).

At tematikken aktualiseres og tilknyttes en politisk og juridisk kontekst er nødvendig fordi den sier noe om de forventningene som blir stilt ovenfor skolen fra et ovenfra-perspektiv. I henhold til Mausehagen og Helstad blir utviklingsarbeid og et lærende fellesskap løftet frem i flere politiske kilder, som også bidrar med å skape en legitimitet fordi det blir påpekt som viktig på tvers av de politiske dokumentene (2019, s.120). I dette kapitlet er det vist til noen av de politiske- og juridiske dokumentene som er med på å forme denne tematikken som en sentral del i skoleprofesjonenes utviklingsarbeid. Dette skaper også en inngang til det neste kapitlet om litteraturgjennomgangen og den teoretiske tilnærmingen tilknyttet temaet.

3. Litteraturgjennomgang og teoretisk tilnærming

I denne litteraturgjennomgangen og den teoretiske tilnærmingen er det gjort en inndeling i fire hovedkapitler. Først presenteres den sosiokulturelle læringsteorien som et perspektiv og en inngang til tematikken. Deretter presenteres det *profesjonelle læringsfellesskapet* som en type fellesskap og samarbeid med et utviklingsrettet formål. Jeg velger å presentere det profesjonelle læringsfellesskapet først av de tre delområdene (profesjonelle læringsfellesskap, kunnskapsbase og refleksjon), fordi det profesjonelle læringsfellesskapet videre danner grunnlag for å påpeke både kunnskapsbase og refleksjon som sentralt innenfor et utviklende læringsfellesskap. Videre følger en presentasjon av *kunnskapsbasen* og *refleksjon* som sentrale bidrag til et utviklingsrettet arbeid. Denne strukturen er valgt med utgangspunkt i at også kunnskapsbasen som en del av det profesjonelle læringsfellesskapet vektlegger refleksjon som nødvendig for å arbeide med kunnskapsgrunnlaget. Strukturen på dette kapittelet er også valgt med utgangspunkt i at både en politisk- og juridisk kontekst, samt litteraturgjennomgangen påpeker kunnskapsbase og refleksjon som inngående i et utviklende læringsfellesskap.

3.1 Sosiokulturelt perspektiv

Det sosiokulturelle perspektivet tar utgangspunkt i at læring som utvikles i et fellesskap og via kommunikasjon bidrar til økt kunnskapsutvikling, der kunnskapen blir konstruert gjennom en samhandling og interaksjon mellom deltakerne (Dysthe, 2001, s. 42). Teoretikeren Vygotsky er en sentral bidragsyter til denne teoriens forståelsesramme. Vygotsky legger den sosiale samhandlingen som et grunnleggende fundament for læring og utvikling (Dysthe & Igland, 2001, s. 73). Vygotsky beskriver også den menneskelige utviklingen som sammensatt av en rekke sosiale omstendigheter som påvirker individets utvikling, heller enn en individuell prosess den enkelte kan oppnå gjennom en selvskapende prosess (Berk, 1999, s.37). Tudge (1999) analyserer Vygotsky sitt arbeid om forståelsen av samarbeid og forklarer at utvikling av kunnskap mest sannsynlig oppstår når deltakere i samarbeidet har ulike kompetanser om arbeidet som de står sammen om (1999, s.196). Utviklingen kan da også være mindre sannsynlig når deltakerne fra før av har nøyaktig den samme forståelsen om noe (Tudge, 1999, s.197). Det er derfor et nødvendig utgangspunkt at forskjellighet er en berikelse inn i

fellesskapet slik at ulike forståelser bidrar til en utvikling og et samarbeid som skaper nye ider, tanker eller forståelser.

Tudge påpeker også at samarbeid ikke fører til en utvikling dersom deltakerne bare sier seg enig i hverandres perspektiver, uten en gang forsøke å forstå den andres tanker, ideer eller synspunkter (1999, s.197). Ved å lytte til hverandres tanker kan dette utvikle nye ideer hos den enkelte, som igjen kan bidra til en produktiv prosess der repertoaret av mulige løsninger kan tre frem. Dysthe skriver at «Det å kunne er i sosiokulturell læringsteori nært knytta til praksisfellesskap og individets evne til å delta i disse» (2001, s.42). I en interaksjon og gjennom samtale med andre mennesker vil kunnskap utvikles, sett fra et sosiokulturelt perspektiv. Kommunikasjon og samtale som form blir gjennom dette perspektivet sett på som en sentral del og den viktigste handlingen for å overføre og utvikle kunnskap (Säljö, 2002, s. 46). Gjennom å samtale og kommunisere med andre mennesker oppnår den enkelte en forståelse og kunnskap fra omverden. Det er sentralt i et sosiokulturelt perspektiv, slik Säljö forklarer, at det er i møtet med andre mennesker at kunnskapen blir til, før den blir en del av enkeltmenneskets egen kunnskapsbase som grunnlag for praksis og tenkning (2002, s. 46). Samhandling med andre i form av å samtale og å samarbeide er en grunnleggende forutsetning for at ny erkjennelse skal tre frem, fordi det gjennom denne interaksjonen synliggjøres andre tanker og kunnskap om noe en selv kanskje ikke har fra før av. Dette gjør at fellesskapet gjennom en sosiokulturell forståelse bidrar til en større kunnskaps- og forståelsesramme enn hva individet utvikler for seg selv (Säljö, 2002, s. 53). Dermed kan det ut fra et slikt perspektiv tolkes at fellesskapets betydning er sentralt og et nødvendig i læring og utvikling. Det sosiokulturelle perspektivet danner grunnlaget for en forståelse av et profesjonelt læringsfellesskap som blir presentert videre i neste kapittel.

3.2 Profesjonelle læringsfellesskap

Profesjonelle læringsfellesskap blir gjennom litteraturen fremstilt som svært betydningsfullt for utvikling av kompetanse i skolen. En gruppe forskere bestående av Stoll, Bolam, McMahon, Wallace & Thomas gjorde i 2006 en litteraturgjennomgang over begrepet *professional learning communities*, ofte forkortet til PLC. I denne masteroppgaven benyttes *profesjonelle læringsfellesskap*, forkortet til PLF som en oversettelse for det engelske begrepet. I litteraturgjennomgangen viser Stoll, et al. at profesjonelle læringsfellesskap omhandler skolens kapasitet til å fremme elevenes læring, gjennom en utvikling av den enkelte

lærer og skolens praksis (2006, s.221). Dette avhenger igjen av lærernes individuelle og kollektive ønsker om å faktisk ville endre og utvikle sin egen praksis. Stoll, et al. forklarer videre at dersom slike profesjonelle læringsfellesskap skal eksistere, kan ikke læring være tilknyttet en dominerende form for individuelt arbeid, men heller en kollektiv prosess (2006, s.222). De fremmer i sin litteraturgjennomgang om PLF at det ikke eksisterer noen klar definisjon, men at det i stor grad knyttes til en kollektiv prosess der lærere meddeler tanker og kritisk reflekterer på en hensiktsmessig måte for i best mulig grad å øke elevenes læringsutbytte og lærernes egen praksis (Stoll, et al., 2006, s.223). Dette forutsetter en gjensidig forbedrings- og utviklingskultur i samarbeidet. Gjennom litteraturgjennomgangen fremhever Stoll, et al. også fem punkter som karakteriserer profesjonelle læringsfellesskap, og som er gjennomgående kritiske og avgjørende for PLF i flere av studiene de har gjennomgått. Punktene de presenterer er *felles verdier og visjon, kollektivt ansvar, profesjonell refleksjon, samarbeid og fellesskap så vel som individuelt arbeid* (2006, s.226).

I tillegg til de fem karakteristiske punktene for PLF viser også Stoll et al. til tre andre faktorer de trekker frem som hensiktsmessige i forståelsen av profesjonelle læringsfellesskap. For det første handler også PLF om å være en god medarbeider som viser tillit, respekt og støtte til hverandre (Stoll et al., 2006, s.227). For det andre er PLF et inkluderende miljø der hele skolen er inkludert i fellesskapet og ikke organisert som mindre grupper (Stoll et al., s.227). Hargreaves (1996) er også opptatt av hvilke følger en organisering i slike mindre grupper kan ha for et utviklingssamarbeid. Han forklarer at det kan være svært nyttig med mindre grupper i et samarbeid, slik som trinnsamarbeid og skoleutviklingsteam, men at selve organiseringen til gruppene og deres handlingskraft også kan forårsake negative følger. Hargreaves forklarer mønsteret og væremåten til mindre grupper som *balkanisering* i skolen, dersom gruppene blant annet blir isolerte fra hverandre og skaper egne antakelser og meninger om hva læring er (1996, s. 224). Også gruppenes utvikling av normer for hvordan undervisningen «alltid» bør være eller andre faste standarder, kan bidra til en uheldig utvikling og balkanisering (Hargreaves, 1996, s.224). Dermed forklarer Hargreaves balkaniseringen innad i læringsfellesskapet som mulig svikt og negativ følge for både elevene og lærerens egen utvikling (1996, s.223). For det tredje påpeker Stoll et al. at PLF omhandler en utnyttelse skolens arena som kunnskapskilde til ny læring gjennom nettverk og partnerskap (Stoll et al., 2006, s.227). «A key purpose of PLCs is to enhance teacher effectiveness as professionals, for students' ultimate benefit» (Stoll, et al., 2006, s. 229). Dette viser at profesjonelle

læringsfellesskap handler om å bidra til opprettholdende læring hos lærerne, med det enkelte formål å skulle forbedre elevenes læring gjennom et profesjonelt partnerskap blant de ansatte.

3.2.1 Forståelser av profesjonelle læringsfellesskap

DuFour (2004) og DuFour, DuFour, Eaker, Many og Mattos (2016) har bidratt med en forståelse av begrepet om profesjonelle læringsfellesskap. De knytter også en problematisering av begrepet i seg selv som inngående i dette. Et profesjonelt læringsfellesskap er beskrevet som en kontinuerlig pågående prosess der skolen som et helhetlig fellesskap arbeider systematisk for videreutvikling av skolens struktur, kultur og dens pedagogiske praksis (DuFour, DuFour, Eaker, Many & Mattos, 2016, s.10). DuFour et al. har gjennom flere tiår bidratt med informasjon om hvordan profesjonelle læringsfellesskap kan påvirke bedre læring hos elevene, fordi lærerne som praktiserer undervisningssituasjonene selv er i en prosess hvor de stadig kan innhente ny kunnskap, videreutvikle og bevare de rette elementene for en slik praksis (2016, s. 9). Gjennom flere år har denne gruppen forskere oppdaget at begrepet i seg selv også står i fare for å miste sin verdi og mening. Dette fordi begrepet i praksis blir benyttet som en forklaring på noe de blant annet ikke mener er nok til å kunne kalles for et profesjonelt læringsfellesskap (DuFour et al., 2016, s.10). Deriblant påpeker de at det eksisterer en oppfattelse av at PLF er et program skolen og de ansatte skal igjennom, eller en forståelse om at PLF er de faste møtetidene skolens ansatte har én eller to ganger i uken (2016, s.10). Dette er i følge DuFour et al. ikke nok for å beskrive PLF. I en annen artikkel av DuFour 12 år tidligere er også denne problematikken fremhevet. Her skriver DuFour at begrepet blir brukt om all tenkelig kombinasjon i skolesektoren og allestedsværende som også gjør at begrepet står i fare for å miste sin mening (2004, s.6). DuFour påpeker også at det til tross for store mengder evidens om at samarbeid utvikler god praksis, er det fremdeles et stort antall lærere som arbeider i isolasjon ved at samarbeidet stopper ved klasserommet. Også selv om den enkelte skole kanskje har *samarbeid* som en felles overordnet visjon i skolen sin, som kan være til god nytte, er det ikke slik at dette automatisk fremmer en profesjonsutviklende dialog og et profesjonelt læringsfellesskap (DuFour, 2004, s. 9).

Denne problematiseringen om PLF kan også knyttes til Hargreaves sitt begrep om *påtvunget kollegialitet*. «Under påtvunget kollegialitet er lærernes samarbeidsrelasjoner ikke spontane, frivillige og utviklingsorienterte. De er bundet til fast tid og sted, og de er forutsigbare» (Hargreaves, 1996, s.204). I en slik setting foregår ikke lærings samarbeidet som et eget initiativ av lærerne selv, men som et pålagt arbeid og oppmøte (Hargreaves, 1996, s. 204).

Lærerne blir i stedet påtvunget til å utføre noe som også kan forårsake at det blir mer implementeringsorientert fremfor utviklingsorientert (Hargreaves, 1996, s. 217). Dette opplevde Hargreaves å finne i sin studie om lærersamarbeid i forskjellige skoler i Ontarioregionen i Canada. Til forskjell fra skoler med godt fungerende læringssamarbeid, viste skoler med kjennetegn som påtvunget kollegialitet å resultere i at lærerne ikke møttes på tidspunkter de faktisk trengte å møtes og hadde dermed heller ingen dagsorden (1996, s.218).

Isteden for at PLF får en slik tilknytning hevder blant annet DuFour et al. (2016) at PLF er mer enn faste møtetidspunkter og gruppesammensettinger i skolen. Det er en vedvarende og kontinuerlig prosess hvor de ansatte kollektivt arbeider for å videreutvikle praksis gjennom undersøkende og reflekterende strategier, som benytter både evidens og tidligere erfaringer (2016, s.10). DuFour skriver også i sin artikkel at PLF ikke bare skal sikre at elevene blir lært, men *at* de lærer (2004, s. 8). Et arbeid i profesjonelle læringsfellesskap omhandler å arbeide sammen, slik at lærerne kan oppnå det kollektive ansvaret om læring for alle elever, uansett deres utgangspunkt for faglig og sosial utvikling (DuFour, 2004, s. 9). Oversatt fra DuFour sin artikkel skriver han følgende: «Det kraftige samarbeidet som kjennetegnes av profesjonelle læringssamfunn er en systematisk prosess hvor lærerne jobber sammen for å analysere og forbedre deres undervisningspraksis» (2004, s. 9). Dette sitatet viser til at PLF er en kontinuerlig og pågående prosess der samarbeidet mellom lærerne er av betydning for deres egen praksis- og kompetanseutvikling, for å møte deres mangfold av elever i skolen på en best mulig måte.

3.2.2 Fra driftsoppgaver til et mer utviklingsrettet arbeid

Nordahl karakteriserer arbeid som ikke relateres til et utviklingsarbeid for driftsoppgaver i skolen. Dette blir beskrevet som arbeid der det er mye individuell planlegging og gjennomføring av undervisning (2017, s.361). At dette blir betraktet som driftsoppgaver knytter Nordahl også til en organisasjonsterminologi for å skille mellom driftsoppgaver og et mer utviklingsrettet arbeid (2017, s.361).

Læreren bruker sin største tid på arbeidsplassen til å planlegge og gjennomføre undervisning (Nordahl, 2017, s. 361). Dette er et nødvendig arbeid fordi det å være godt forberedt har betydning for undervisningen som blir utført. Utfordringene er ifølge Nordahl når både planleggingen og gjennomføringen av undervisningen blir et individuelt arbeid, som videre fører med seg at arbeidet rundt undervisning blir betraktet som en driftsoppgave (Nordahl,

2017, s.361). Når dette skjer oppleves det også som mindre tid og rom for det utviklingsorienterte arbeidet, og det blir også en større grad av individuelt ansvar å tilegne seg kunnskap eller å reflektere over egen praksis (Nordahl, 2017, s.361). Nordahl påpeker at et utviklingsorientert arbeid som fremmer det profesjonelle læringsfellesskapet har som formål å knytte det individuelle arbeidet til læreren, i form av planlegging og gjennomføring av undervisning «... inn i kollektivt utviklingsarbeid» (2017, s. 361). Videre fører dette med seg at arbeid med driftsoppgaver blir til et utviklingsorientert arbeid ved at lærerne i fellesskap arbeider for å utvikle best mulig praksis. Ved å planlegge og samtidig også gjennomføre undervisning i et fellesskap kan dette også styrke kompetanse, ressurser og muligheter som kan bedre en opplæring for mangfoldet av elever. Både fordi det er flere ressurser og kompetente aktører om elevene, og videre fordi det er flere å reflektere og utvikle egen praksis sammen med.

Vescio, Ross og Adams (2008) har gjort en oversiktsstudie av 10 amerikanske studier og én engelsk studie for å undersøke hva som karakteriserer PLF, og hvilken virkning det har på lærerens undervisningspraksis og elevenes læring. Studien viser til en positiv innvirkning gjennom å delta i et profesjonelt læringsfellesskap med kollegaer (2008, s.80). Oversiktsstudien til Vescio et al. indikerer at arbeid i PLF også fremmer en samarbeidskultur blant de ansatte, og at når lærerne selv arbeider med utgangspunkt i egne behov for hva de trenger kompetanse om er de også mer engasjerte og motiverte for arbeidet (2008, s. 84). Trinnsamarbeid som arena kan åpne muligheter for å arbeide ut fra lærernes egne behov når det profesjonelle læringsfellesskapet i trinnsamarbeidet tar utgangspunkt i nettopp en egen praksis. To andre forskere, Collinson og Cook (2003), har også undersøkt lærersamarbeid og kunnskapsdeling, og hvordan samspillet mellom individ- og organisatorisk læring er i en skolekontekst. De påpeker i likhet med Vescio et al. at når lærerne lærer av hverandre og samhandler om det som angår dem i form av undervisning, læring og egen profesjonell utvikling, kan også samarbeidet ses på som nyttig og viktig for dem. Samtidig som dette i mindre grad skaper individuelle innganger til kompetanseutviklingen (Collinson & Cook, 2003, s. 14).

I 2016 bestilte *Learning Forward* (en organisasjon som bidrar med mulige implementeringsstrategier for profesjonell læring i skolen) en omfattende studie over profesjonelle læringsfellesskap i Canada. Dette fordi ulike nasjoner praktiserer ulike måter å tilnærme seg et profesjonelt læringsfellesskap og utvikling på. Studien ble også bestilt og gjennomført fordi Canada på dette område har blitt anerkjent som et godt eksempel på

implementering av et slikt profesjonelt læringsfellesskap. I deres studie viser de til den kanadiske tilstanden og videreutvikling av PLF i Canada som nasjon. Blant annet viser studien til en prioritering av lærernes kunnskapsbase og praksis som nødvendig for å imøtekomme de ulike elevenes behov og tilpasninger (Campbell, Osmond-Johnson, Faubert, Zeichner, Hobbs-Johnson, Brown, DaCosta, Hales, Kuehn, Sohn & Steffensen, 2017, s. 74). Studien understreker et behov for relevante og meningsfulle samarbeidsopplevelser og at skoleledelsen faktisk bidrar til støtte i lærernes utvikling, og som følge også elevenes utvikling.

3.2.3 Tidsproblematikk tilknyttet profesjonelle læringsfellesskap

Både Collinson og Cook (2003), og Campbell et al. (2017) påpeker fra egne studier at det også er utfordringer i arbeidet med profesjonelle læringsfellesskap. Blant annet nevner de *tiden* som en av utfordringene. Det å skape tid nok til faglig påfyll integrert i arbeidstiden til lærerne er ikke like enkelt og vil påvirke graden av utviklingen (Campbell et al., 2017, s.74). I møte med disse utfordringene oppdaget også forskergruppen skoler som i større grad tilrettela for en profesjonell læringspraksis i arbeidstiden ved å tilpasse skoleplanene med rom for en robust samarbeidstid og utviklingsdager for lærerne (Campbell et al., 2017, s. 74). I studien til Collinson og Cook viste også selve *tiden* å være den mest påvirkende faktoren for et lærersamarbeid og kompetanseutvikling. De oppdaget at deres informanter opplevde tid for refleksjon og samarbeidsutvikling som lite tilgjengelig. Blant annet hadde ikke lærerne selv en oversikt over hverandres planleggingstid og de ønsket heller ikke å «forstyrre» hverandre med den lille tiden de faktisk opplevde å ha. Dermed ble kompetanseutviklingen en mer individuell oppgave den enkelte måtte foreta seg utenfor arbeidstid (Collinson & Cook, 2003, s.12). En forklaring på at kunnskapen i slike tilfeller blir en individuell oppgave, eller at lærere velger å innhente enkle råd, tips og ideer som ligger lett tilgjengelig, kan være lærerne og skolens opplevelse av mangel på nettopp *tid* (Collinson & Cook, 2003, s.13).

Selve *tiden* som hindring for utviklende fellesskap blir også påpekt i Hargreaves sin studie fra Ontarioregionen i Canada. Gjennom denne studien viste funnene at lærerne opplevde avsatte undervisningsfrie timer som svært hektiske og lite effektive når det gjaldt utviklingsarbeid. Dette fordi det ofte var mindre enn 60 minutters økter og at lærerne på denne tiden hadde behov for mer organisatoriske arbeidsoppgaver i forbindelse med klargjøring til videre undervisning (1996, s.206). Det kan derfor tolkes at rett tid, nok tid og effektiv tid kan påvirke graden av et profesjonelt læringsfellesskap. Det samme gjelder graden av støtte og tilrettelegging som er organisert fra skoleledelsens side. Det kan også tolkes som at arbeidet

med profesjonelle læringsfellesskap har sine problematiserende sider. Samtidig blir det påpekt hvilken verdifull egenskap et slikt fellesskap kan ha for utvikling av lærerrollen, og som følger også elevenes læring. I de to neste kapitlene vil faktorer slik som *tid*, *støtte* og *tilrettelegging* for profesjonelle læringsfellesskap bli påpekt ytterligere.

3.2.4 Forutsetninger, støtte og tilrettelegging

Et godt læringssamarbeid vises å være betydningsfullt i lærernes utvikling (Hargreaves, 1996, s.195). Det kan i stor grad knyttes til den sosiokulturelle læringsteorien slik Hargreaves forklarer samarbeidets betydning: «... gjennom samarbeid og kollegialitet kan lærerne i sitt arbeid komme lenger enn til personlig, individuell refleksjon eller avhengighet av eksperter utenfra, til et punkt der de kan lære av hverandre, dele med hverandre og utvikle seg i fellesskap» (1996, s.195). Når samarbeidet fungerer godt vil det i større grad gi muligheter for å utforske lærernes praksis, våge seg ut på nye pedagogiske metoder, utfordre og utvikle det som blir praktisert (Hargreaves, 1996, s. 195). Samtidig bygger samarbeid på en rekke forutsetninger og påvirkningsfaktorer som også kan påvirke graden av utbytte i læringssamarbeidet.

Hermansen (2016) har undersøkt lærernes kunnskapsutvikling gjennom læringsfellesskap i en norsk kontekst. I studien ble lærerteam fra tre ungdomsskoler i Norge observert og intervjuet i forbindelse med deres samarbeid om kunnskapsdeling over en periode på 18 måneder. I studien retter Hermansen fokus mot hvilke forutsetninger og muligheter fra et organisatorisk perspektiv som kan skape gode utgangspunkt eller begrensninger for et samarbeid mellom lærere i en kunnskapsutvikling. I sin litteraturpresentasjon påpeker Hermansen forutsetninger for den kollektive praksisutviklingen, hvor hun presenterer den kollektive utviklingen som en påvirkning av ulike kontekstuelle og organisatoriske faktorer (2016, s. 681). Betydningen av et partnerskap mellom ledelse og lærere hvor det gis støtte og muligheter for utvikling, er beskrevet som en påvirkende faktor for et godt samarbeid (Hermansen, 2016, s.681). Det samme gjelder lærerens egenskaper til å vise hverandre aksept, tillit og deling av kunnskap. Samtidig påvirkes det hele også av lærernes oppfatninger av hva som er deres oppgaver og handlingsrom i skolen. Om deres autonomi og i hvilken grad de opplever å utøve lederskap i sin utvikling samtidig som ledelsen gir støtte og muligheter for dette (Hermansen, 2016, s. 681). Alle disse fremstillingene som Hermansen foretar seg i sin litteraturgjennomgang påpeker hun at bidrar til en forklaring på hvordan et samarbeid for praksisutvikling kan

forekomme. Kunnskapsarbeid i læringsfellesskap er svært viktig og bidrar til den enkelte læreres faglige autonomi (Hermansen, 2016, s.691).

Som tidligere påpekt vil måten å organisere og tilrettelegge for arbeidet med praksis- og kompetanseutvikling i skolen kunne ha en betydning for hvor godt et profesjonelt læringsfellesskap kan føre til økt kompetanse hos lærerne. Elstad og Helstad forklarer at det er nødvendig med en skoleleder og ledelse som har tydelige forventninger til sine ansatte og at det blir satt av nok tid til at det er oppnåelig å arbeide i profesjonelle samarbeidsteam (2014, s.335). Når skolen legger til rette for dette viser også lærerne å være mer motiverte og målrettet for arbeidet (Elstad & Helstad, 2014, s.335). Samtidig stiller også dette krav til kompetanse hos skoleleder og skoleledelsen sitt samarbeid for å tilrettelegge for en utvikling i den enkelte skoleorganisasjon. Elstad og Helstad trekker også frem at det kan være motsetninger mellom skoleledelsens og lærernes forventninger som kan skape problemer i en praksis- og kompetanseutvikling i et fellesskap. De referer til et større utviklingsprosjekt gjennomført i Norge kalt «Ungdomstrinn i utvikling», en nasjonal satsing i perioden 2012-2017 med skolebasert kompetanseutvikling som ett av tre delområder. Totalt var 1114 skoler deltakere i denne perioden, og i piloteringen fra 2012-2013 var 37 skoler innblandet i en skolebasert kompetanseutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2019.) I pilotrapporten til dette prosjektet viser Elstad og Helstad til at rektorene i denne undersøkelsen ga uttrykk for at lærerne ønsket å få en «fasit» over hva som virket og hva de burde gjøre i klasserommet fremfor et langtidsgående utviklingsarbeid (2014, s.335). Dette vil i stor grad knyttes til utfordringene som går igjen i arbeidet med profesjonelle læringsfellesskap. Når det oppstår ulike forventninger og konflikter mellom hva som er en skoleleders intensjon og lærernes ønsker kan dette skape barrierer for utviklingen av praksiskunnskap. Samtidig kan det også vurderes på hvilken måte skolen tilrettelegger og organiserer arbeid med et utviklingsarbeid.

Denne problematikken kan også knyttes til Hargreaves (1996) sine begreper om både en påtvunget kollegialitet og balkanisering som tidligere er nevnt. Tilknyttet det som tidligere er referert til av Hargreaves (1996) om en påtvunget kollegialitet, og også det Campbell et al. (2017) og Collinson og Cook (2003) tydeliggjør om et meningsfylt innhold i utviklingsarbeidet, kan det være nødvendig å stille spørsmål om skolens organisering av kompetanseutvikling er noe mer påtvunget eller tilrettelagt for lærerens egne behov. Det kan også være nødvendig å stille spørsmål om det er avsatt tid som i det hele tatt gjør det mulig å arbeide i profesjonelle læringsfellesskap.

3.2.5 Ulike type samarbeid og kommunikasjon

I løpet av de siste tiårene har også teamsamarbeid blitt en sentral del i mange av lærerens hverdag (Hermansen, 2018, s.88). Læreren arbeider mer som et sammensatt team med sine kollegaer for å utvikle en solid opplæring for sine elever. Et slikt teamsamarbeid kan bidra til et utgangspunkt for en kompetanseutvikling, men igjen vil ulike typer samarbeid påvirke graden av denne kunnskapsutviklingen. Dette er også påpekt i tidligere studier (DuFour, 2004; DuFour et al., 2016). Hermansen trekker i denne sammenheng frem ulike typer samarbeid som «... legger ulike premisser for kunnskapsutveksling- og utvikling» (2018, s.92). Hermansen skiller videre mellom en *utforskende-* og *overfladisk samtale* som påvirker samarbeidets form. I en overfladisk samtale undersøkes ikke praksisproblemet eller handlingene videre. Det behandles på et overfladisk plan hvor målet er å komme seg videre (2018, s.89). I en utforskende samtale rettes det i større grad fokus på problemet eller hendelsen gjennom å ta ulike perspektiver, utfordre og reflektere rundt dette, for deretter å komme frem til videre handling (2018, s.89). I en utforskende samtaleform arbeider lærerne målrettet med en felles visjon om å utvikle en felles forståelse til praksisen gjennom en kunnskapsutvikling i et fellesskap (2018, s.91). Oppsummert vil dette kunne betraktes som at lærerne selv bidrar, opprettholder og skaper ulike læringssamarbeid og samarbeidskulturer som påvirker utfallet av kunnskapsutviklingen og det profesjonelle læringsfellesskapet.

Også Vangrieken, Dochy, Raes & Kyndt (2015) har gjort en litteraturgjennomgang av lærersamarbeidet med fokus på de ulike aspekter som fremtrer her. Blant annet finner Vangrieken et al. at arbeidet med dybde- og utforskende samarbeid kan hindres av den enkelte læreres individualisme. De ser også at dyptgående samarbeider med refleksjon og diskusjon om lærernes praksis sjeldent foregår, og at dette også hindrer muligheten for samarbeidslæringen (2015, s.35).

Det er heller ikke alltid slik at samarbeidet fungerer like godt, noe Vangrieken et al. trekker frem som et viktig aspekt ved samarbeidet. De fant i sin studie at de fleste utfordringene var knyttet til samarbeid på lærer- og gruppenivå. Selv om den strukturelle og organisatoriske konteksten har betydning for samarbeidet må også lærerne i samarbeidfellesskapet ha et ønske om å samarbeide (Vangrieken et al., 2015, s.36). Utfordringene rundt dette knyttes videre også til skolekulturen og lærernes egne tankesett. Vangrieken et al. forklarer følgende:

«A strong-rooted culture of individualism, autonomy, and independence appears to be profound in education. There is thus a need for a change of mentality in the case of

teachers and education in general. Without an essential amount of openness to collaborate, every effort pushing teachers towards collaboration may become lost in a culture of contrived collegiality. » (2015, s.36)

Konteksten og læringskulturen har derfor påvirkning på lærings samarbeidet. Det har en innflytelse på implementeringen og opprettholdelsen av et utviklingsrettet samarbeid.

3.2.6 Samarbeidskulturer

Kulturen som eksisterer i den enkelte skole er forskjellig og avhenger av konteksten og de forutsetningene som er til stede. Denne kulturen bidrar også til rammer i lærernes arbeidsdag fordi den former innholdet og måten å gjøre ting på. I en kultur der de ansatte er åpne for å tenke nytt, er det også gode muligheter for å forandre på praksis, fordi de ansatte selv utvikler en kultur som skaper positive holdninger til endring og utvikling (Hargreaves & Fullan, 2012, s.103). Det er likevel utfordringer i det å skape en slik holdningskultur, fordi det eksisterer mange ulike kulturværemåter. Hargreaves og Fullan (2012) har identifisert ulike kulturer i skolen, en individualiserende kultur og en samarbeidskultur. De påpeker videre at det ikke er slik at samarbeid automatisk fører til en profesjonell samarbeidskultur, fordi ikke alle formene for samarbeid er like effektive eller kan kalles et profesjonelt samarbeid. Når kulturen ifølge Hargreaves går over til å ligge på et nivå der det å planlegge undervisning sammen, dele materiell og andre trygge daglige aktiviteter blir selve samarbeidet, uten refleksjon og undersøkende strategier, vil ikke dette bidra til at samarbeidskulturen utvikler et profesjonelt fellesskap i samme grad (1996, s.204).

Hvis et samarbeid begrenser seg til å handle om å hjelpe hverandre *kun* når en først trenger hjelp eller formidle ideer ovenfor hverandre uten en refleksjon eller fordypning i situasjonen, skaper heller ikke dette muligheter for en utvikling, fordi det uten samarbeid blir vanskeligere å forbedre praksis (Hargreaves & Fullan, 2012, s.145). Dette står også i samsvar med problematikken tilknyttet det profesjonelle læringsfellesskapet (DuFour, 2004; DuFour et al., 2016). Samarbeidskulturer påvirker profesjonelle læringsfellesskap og innebærer noe mer enn å sitte på samme kontor og være lett tilgjengelig for hverandre.

Oppsummert om denne litteraturpresentasjonen tilknyttet det profesjonelle læringsfellesskapet trekkes det her frem at profesjonelle læringsfellesskap kan påvirke elevens utvikling indirekte gjennom lærernes egen utvikling i et læringsfellesskap. Videre er det nødvendig med forventninger, positive holdninger, støtte og motivasjon for å drive en praksis- og

kompetanseutvikling i et fellesskap. Fellesskapet handler ikke bare om å være tilgjengelig for hverandre eller å samarbeide om organisatorisk og administrativt arbeid for å få hverdagen til å gå rundt, men det handler om tid til å reflektere over egen praksis og kunnskapsbasen. Videre må dette knyttes til en refleksjon der både evidens og empirisk kunnskap kan bidra til en kontinuerlig og fruktbar prosess for lærerens egen utvikling. Ved å knytte det mer driftsorienterte og individuelle arbeidet inn i et utviklingsorientert arbeid, vil dette kunne bidra til at driftsoppgavene blir mer utviklingsorienterte fordi lærerne sammen utvikler og gjennomfører arbeidet med fokus på utvikling. Samtidig er ikke dette en enkel prosess, da en rekke faktorer kan problematisere arbeidet med PLF. Organisering, tid, støtte, ulike samarbeidskulturer og samarbeidsformer, forventninger og holdninger påvirker hvordan PLF kan ha betydning for lærerens praksis og tilrettelegging for læring i skolen. Selv om dette problematiserer arbeidet med PLF påpeker også den representerte forskningen hvilken betydning et profesjonelt læringsfellesskap har for skoleprofesjonen. Både refleksjon og kunnskapsgrunnlag blir påpekt som sentralt i dette fellesskapet. I de to neste kapitlene blir det rettet oppmerksomhet mot disse to delområdene, kunnskapsbase og refleksjon, som inngående områder i et profesjonelt læringsfellesskap.

3.3 Kunnskapsbase

Det eksisterer en spenning innenfor feltet om lærerens kunnskapsbase. Eksempelvis blir evidensbasert kunnskap og praksis sett på som et avgjørende grunnlag for en profesjonell yrkesutøvelse. Andre syn på dette feltet påpeker alternative type kilder til kunnskap, slik som erfaringsbasert kunnskap og et mer normativt og skjønnsmessig aspekt som den rette eller bedre kilder til kunnskap. Andre syn påpeker også at ulike kilder må ses i relasjon for en rett kunnskapsbase i læreryrket. Denne spenningen gir også et mye diskutert fagfelt innenfor kunnskapsbasen til læreren og ikke minst hva som også kan betraktes som nødvendig kunnskap.

Den evidensbaserte kunnskapen har også blitt oppfattet som problematisk i møtet med en skolepraksis der både skolekulturen, klassene og elevene er forskjellige, som kan gjøre det vanskelig å betrakte evidensbasert kunnskap som gyldig i enhver situasjon. I dette kapitlet rettes det oppmerksomhet mot noe av denne diskusjonen om evidens- og erfaringsbasert kunnskap og praksis. Formålet med dette kapitlet er å forsøke å få en tilnærming til hvilken

betydning evidens- og erfaringsbasering har for lærerens kunnskapsbase som også ifølge faglitteraturen om profesjonelle læringsfellesskap er en avgjørende faktor innenfor rammen av et slikt fellesskap.

3.3.1 Evidensbasert- og erfaringsbasert grunnlag: kritikere og tilhengere

Evidensbasert kunnskap og praksis er mye brukt som begrep både i faglitteraturen og i et ovenfra-perspektiv gjennom nasjonale myndigheter, slik som en rekke politiske dokumenter. Begrepet har også skapt både tilhengere og kritikere innenfor pedagogikken. Av kritikere er blant annet Biesta (2007) en som sterkt bemerker seg for sin kritikk mot de evidensbaserte tilhengerne. Biesta retter kritikken mot den utviklende tanken i flere land som gjennom politiske øvrige styringer ønsker at skolens praksis i økende grad skal baseres på evidens for å oppnå best mulige resultater i skolen (2007, s.1). Biesta mener fokuset på evidensbasering som grunnlag for praksis blir gjort til en slags beskrivelse over hvordan praksisen skal foregå og på den måten få lærerne til å gjøre den rette handling. Biesta mener at tilhengere av evidensbasert praksis sier at denne måten å tenke på gir sannheter og regler. Dette mener Biesta videre fører til at læreren ikke trenger å gjøre noen refleksjon over konteksten og omgivelsene læreren selv befinner seg i, utover å følge disse reglene som skal føre til bedret praksis (2007, s.11).

Biesta argumenterer i et essay for at utdanningspraksisen har en normativ og ikke-kausal karakter som gjør at den ikke kan påføres noe teknisk gjennom et slags inngrep eller en behandling fra evidens (Biesta, 2007, s.20). I følge Biesta vil et sterkt fokus på evidens slik han uttrykker det hindre det nødvendige skjønnsmessige grunnlaget, normer og verdier som læreren må ta stilling til i egen praksis, samtidig som det også hindrer den enkelte profesjonelle yrkesutøver i å gjøre vurderinger over hva som er pedagogisk ønskelig (2007, s.20). Han forklarer videre at evidensen tar utgangspunkt i bestemte situasjoner og vil dermed ikke gjelde alle andre situasjoner eller omgivelser en situasjon kan oppstå i. Biesta mener dermed at den evidensbaserte kunnskapen ikke er tilstrekkelig fordi den begrenser lærernes autonome frihet til å selv velge hva de mener fungerer best i ulike situasjoner (2007, s. 20).

Også Ekeland retter kritikk mot den evidensbaserte praksisen. Han påpeker at ambisjonen til evidensbasert praksis er å gjøre «... kunnskapen til teknologi» (2007, s.10), og forklarer videre at dette også begrenser den autonome pedagogen. Ekeland tydeliggjør i sin artikkel at

evidensbasert kunnskap er problematisk i skoleprofesjonen, som har med de mer komplekse og sammensatte områder å gjøre. Ekeland påpeker derfor at skolen og pedagogikken som praksisform trenger en skjønnsmessig og ikke-instrumentell handling isteden for at det er en teknisk handling, fri for skjønn og autonomi slik som evidenstillhengerne mener (2007, s.10).

Biesta påpeker samtidig at evidens skal knyttes til egne utfordringer i praksis for å gjøre utfordringene mer opplyste og informerte, slik at praktikerer selv kan finne løsninger (2007, s.20). Poenget til Biesta er derfor at det trengs en utvidet forståelse for å begrense at sammenhengen mellom den politiske diskursen, evidens og praksis blir begrenset til å finne «de mest effektive» og «den rette måten», til heller å bli en interaksjon som også reiser spørsmålet om hva den enkelte praktiker faktisk ønsker å oppnå selv. Dette ved at praktikerer stiller seg spørsmål knyttet til det som blir gjort, hva som er ønskelig å få ut av det, og om det som blir praktisert faktisk gir elevene en faglig og sosial utvikling (2007, s.21). Samtidig hevder også Biesta at forholdet mellom evidens og praksis kan bedres ved å bevege seg vekk fra å stille tekniske spørsmål om hva som virker, til en tilnærming der de tekniske spørsmålene blir knyttet nært opp til spørsmål om hva som er pedagogisk ønskelig (Biesta, 2007, s. 22). Det kan derfor tolkes at Biesta stiller seg kritisk til en dominerende bruk av evidensbasering og mener kontekstuelle og normative perspektiver er vel så viktige å ta med seg inn i lærerens egen praksisutvikling.

I det motstående feltet eksisterer en rekke tilhengere til den evidensbaserte praksis og kunnskapen. Både Hargreaves, Fullan, Hattie og Timperley står som noen av flere representanter for dette. I norsk kontekst er Nordahl en av de som utpeker sine meninger om en evidensbasert praksis og dens verdi i skole- og utdanningssystemet. Tilhengere begrunner den evidensbaserte kunnskapens verdi som sentralt i et profesjonelt læringsfelleskap og også som avgjørende for utvikling av profesjonell kompetanse i lærerrollen (Nordahl, 2015; Hargreaves & Fullan, 2012; Timperley, 2008).

Nordahl forsvarer den evidensbaserte kunnskapen og mener det aldri har vært den hensikt slik Biesta (2007) forklarer det, at evidensbasert praksis og kunnskap bidrar til å gjøre læreryrket instrumentelt, som et slags maskineri med oppskrifter, og at den autonome lærernes skjønn forsvinner (Nordahl, 2015, s.64). Den evidensbaserte kunnskapen skal i større grad heller skape tilnærminger til pedagogisk praksis, slik Nordahl forklarer det (2015, s.64). Gjennom at også en refleksjonskompetanse er implementert, kan lærerne vurdere hva slags evidens som skal benyttes i de ulike situasjonene læreren faktisk befinner seg i (Nordahl, 2015, s.64).

Videre påpeker Nordahl at når lærere bruker tid på å tilegne seg faglig kompetanse og profesjonell refleksjon, og ikke minst anvender dette, vil den autonome læreren eksistere og inneha kompetanse for å tilpasse de ulike situasjonene (2015, s. 64). Han påpeker videre at den evidensbaserte kunnskapen ikke kan overføres til egen praksis av seg selv. Det krever at lærerne er medspillere og at skoleledelsen og lærerne sammen må formidle evidensbasert kunnskap overførbar til egen praksis gjennom å reflektere over egen praksis og evidensgrunnlaget, prøve ut og evaluere. I den forbindelse viser Nordahl til Ontario-regionen i Canada som et eksempel på et endringsarbeid der evidensbasert kunnskap er sentralt for deres utvikling av skolens profesjonalitet. I Ontario-regionen benytter skolen seg av datamateriale om egen praksis for deretter å reflektere og innhente forskning om området som undersøkes, og overfører igjen dette til egen praksis (Nordahl, 2015, s.66).

Også Timperley påpeker at lærere i en profesjonell utvikling må bygge en solid evidensbasert- og teoretisk kunnskapsramme for endring og bedring av praksis (2008, s. 24). Ved at lærerne tar i bruk denne kunnskapen som en del av den helhetlige og komplekse situasjonen de står ovenfor eller kommer til å møte på, kan det også hjelpe lærerne til å tilpasse situasjonen og opplæringen i best mulig grad (2008, s.24). I likhet med Nordahl støtter Timperley opp forståelsen om at evidensbasering ikke skal overstyre lærerens autonome makt og skjønnhet. Den skal heller bidra til en profesjonsutøvende kompetanse som er nødvendig for utvikling av egen praksis, ved å innhente og å gå tilbake til teorier eller forskning når læreren møter på utfordringer i egen praksis, som kan bidra til en endret, bedret og varig tilpasning (2008, s.24).

3.3.2 Overføring fra evidens til egen praksiskontekst

I en artikkel viser Timperley at evidensinformert kunnskap om effektiv praksis og egen erfaring fra praksis er nødvendig, og mener alle lærere må engasjere seg i en slik prosess daglig for å lære og å utvikle seg (2010, s.10). Hun forklarer følgende: «Through doing so they will discover new ways to do things that will inform our wider knowledge of effective practice» (Timperley, 2010, s.10). Timperley påpeker med dette et behov for både evidensbasering og erfaringsbasering som nødvendig i et utviklingsarbeid. Videre forklarer hun også at en slik prosess ikke kommer av seg selv, men av tilrettelagte forhold som gir rom for utvikling både fra ledelsen sin side, men også fra de som befinner seg i praksisen selv (Timperley, 2010, s. 10). Dette er også kjent fra tidligere presentert litteratur om det profesjonelle læringsfellesskapet og de utfordringer, muligheter og betydninger det har for fellesskapets profesjonsutøvelse.

I studien om profesjonelle læringsfellesskap av Campell et al. (2017), som tidligere er presentert i kapittelet om PLF, undersøkte forskergruppa hvilken betydning evidensbasert kunnskap har for utvikling av egen praksis. Med utgangspunkt i profesjonelle læringsfellesskap studerte forskerne tidligere studier og kom frem til ti funksjoner som var gjennomgående i deres litteraturgjennomgang. Bruk av evidenskunnskapen i praksis var blant de ti funksjonene som var gjennomgående, og forskerne satte opp denne funksjonen som en undersøkende kategori i deres studie om profesjonelle læringsfellesskap. I studien presiserer Campbell et al. at de ønsker å benytte *evidens-informert praksis* fremfor *evidensbasert praksis* når de retter oppmerksomhet mot hvordan denne formen for kunnskap overføres til praksis. De begrunner valget ved å hevde at denne formuleringen gir rom for bruk og tilpasning til erfaringer og praksis i større grad enn å si at noe skal basere seg på forskning (2017, s. 19). I studien fant Campbell et al. at den evidens-informerte tilnærmingen var gjeldene på alle nivåer i utdanningssystemet i Canada. Evidens-informert kunnskap ble på et lokalt nivå benyttet i skolens utvikling av egen praksis ved å identifisere og vurdere elevenes utvikling og arbeid (2017, s. 68). Evidenskunnskapen dannet ikke faste retningslinjer for hva som skulle gjøres, men den skapte en utviklende prosess av reflekterende praksis og et undersøkende utgangspunkt for å finne bevis og videreutvikle egen praksis (2017, s.69). En slik forståelse er nært tilknyttet både Timperley (2008), Hargreaves og Fullan (2012) og Nordahl (2015), som alle viser til og støtter opp betydning den evidensbaserte kunnskapen og praksisen.

Hargreaves og Fullan (2012) knytter også den evidensbaserte kunnskapen inn under det de kaller en profesjonell kapital. De forklarer at lærere med en profesjonell kapital ikke rent drives av data og overdreven evidens, men av undersøkende og reflekterende utgangspunkt om egen praksis. De tar også i bruk evidens som gjør at de i best mulig grad kan utvikle seg selv og kvaliteten på opplæringen de tilbyr sine elever (2012, s.46). Kanskje også litt satt på spissen forklarer de følgende:

Even with the best intensions, even if you seem like a «natural» as a teacher, unless you deliberately learn how to get better so you can teach the students of today for the world of tomorrow, you will not be teaching like a pro. You will be just an enthusiastic amateur. (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 46)

Hargreaves og Fullan mener med andre ord at refleksjon og endring av egen praksis er et grunnleggende behov for å opptre profesjonelt. De påpeker at evidens skal bidra til økt refleksjon og spørsmål rundt hva som er effektivt eller ikke, og at det dermed er nødvendig å knytte dette til den evidensbaserte kunnskapen (2012, s. 47). Samtidig presiserer de at den

evidensbaserte kunnskapen også kan være uklar. Derfor påpeker de at evidens ikke skal gi selve svaret eller løsningen på utviklingsarbeider, men tas med som representativ informasjonskunnskap for å utvikle kunnskap og handling i praksis (Hargreaves & Fullan 2012, s.49). På den måten kan lærere trekke inn relevant evidens og koble dette til sin egen erfaring og praksis, for så å analysere, utprøve og evaluere praksisen i et profesjonelt utviklingsarbeid og læringsfellesskap. Dermed er også interaksjonen mellom den evidensbaserte og erfaringsbaserte kunnskapen og praksisen sentralt i lærerrollen (Kvernbekk, 2018, s. 15).

Mitchell påpeker at det er nødvendig at lærerne tar hensyn til den aktuelle konteksten når de benytter evidensbasert praksis (2014, s.12). Mitchell understreker at forskning gjort i andre land og ulike kulturer ikke nødvendigvis direkte kan oversettes til egen praksis fordi det blant annet vil være en ulik kulturell-, språklig-, politisk- og økonomisk kontekst. Likevel er det viktig å lære av andre. Mitchell mener derfor at evidensbasert praksis skal være en del av kunnskapsbasen til læreren, samtidig som den enkelte lærer reflekterer over den og tar i betraktning at konteksten i egen praksis vil kunne være ulik hva det spesifikke evidensgrunnlaget beskriver (2014, s.12).

Lillejord uttrykker i en artikkel rettet mot kunnskapsgrunnlaget i skolen at det er en utfordring i utdanningssektoren at kunnskapsgrunnlaget til skolen er svakt og at dette også «... svekker profesjonen og gjør utdanningssektoren til en politisk kasteball» (2017, s.98). Lillejord hevder derfor at kunnskapsbasen til læreren og skolen, gjennom en større vektlegging og bruk av evidens ikke svekker profesjonen, men heller bidrar til å styrke profesjonenes kunnskap og kompetanse (2017, s.98). Hun påpeker også at det er nødvendig å «... anerkjenne at kunnskap fra forskning må suppleres med kunnskaps fra erfaring for å kunne utvikles til profesjonskunnskap». (2017, s. 98). Det samme hevder Kvernbekk ved å forklare følgende:

«Praksis er mye mer komplisert enn forskning, og den forskningsbaserte evidensen forteller bare halve historien. Resten må praktikerne fylle inn. Det er med andre ord et betydelig rom for praktikerne og deres kunnskaper, skjønn og praktiske oppfinnsomheter i EBP». (2018, s.15).

Kvernbekk påpeker dermed at lærerens autonomi og skjønn ikke forsvinner med fokus på evidensbasert praksis, med heller har en sentral rolle i arbeidet med kunnskap og egen kompetanse.

I dette kapitlet om kunnskapsbasen er det påpekt hvilke andre forhold og faktorer litteraturen betrakter som avgjørende for å benytte ulike kilder til kunnskap i lærerprofesjonen, slik som evidens og erfaringsbasert praksis. Blant annet refleksjon, kritisk tenking, autonomi og skjønn er begrunnet som nødvendige forutsetninger for å tå i bruk evidens i praksis. Med dette påpeker de ovennevnte tilhengerne av evidens at evidensen må ses på i sammenheng med erfaringer og ikke overkjøre lærerens skjønnsutøvelse. Den må heller bidra til en profesjonsutviklende prosess som skapes gjennom refleksjon, kritisk tenkning og fordypning i både egne erfaringer og evidens som grunnlag. Med en forståelse om at refleksjon er sentralt for å arbeide med kunnskapsaksen i lærerrollen, bringer dette også denne oppgaven videre til det neste kapitlet om nettopp refleksjon.

3.4 Refleksjon

I lys av litteraturgjennomgangen om både profesjonelle læringsfellesskap og kunnskapsbasen blir refleksjon betraktet som et nyttig verktøy for en utviklende praksisutøvelse. I dette kapitlet rettes det oppmerksomhet spesifikt mot refleksjon i læreryrket, om refleksjonens kvaliteter og problematiserende områder i lys av lærerrollen. Gjennom tiden har det også blitt en økende grad og forventning om at lærerrollen skal innebære en refleksjon over egen praksis, og som skal bidra til en endring i lærerens profesjonsutøvelse (Cady, Distad & Germundsen, 1998, s.460). En felles refleksjon er nyttig for både nyutdannede og erfarne lærere, og i et læringsfellesskap vil en refleksjon gi lærerne innsikt i egen og kollegaers praksis som igjen kan føre til økt faglig utvikling (Cady et al., 1998, s.460).

3.4.1 Fra instrumentell praksis til refleksiv praksis

Historisk sett ble den refleksive praksisen et slags oppgjør med det behavioristiske synet på at lærerens oppgave var tilknyttet en teknisk og mer slavisk gjennomføring av arbeidsoppgaver (Klemp, 2013, s.42). Tidligere hadde det ikke vært noen diskusjon om hvor godt ulike strategier læreren benyttet i klasserommet var effektive eller ikke, og heller ingen diskusjon tilknyttet hvordan underliggende faktorer kunne være med på å påvirke hvordan læreren kunne møte mangfoldet av elever i skolen (Zeichner & Liu, 1973, s. 67). Det oppsto i denne perioden et oppgjør med den behavioristiske tenkingen da vendingen tok en retning bort fra den

behavioristiske tankegangen, og i retning mot å reflektere og forsøke å forstå hvordan ulik praksis kunne påvirke lærernes yrkespraksis (Zeichner & Liu, 1973, s.67).

Filosofen og teoretikeren Schön har bidratt til et slags oppgjør med den instrumentelle og tekniske forståelsen i ulike fagfelt. Schön var opptatt av refleksjonens verdi for å innhente og etablere ny kunnskap med grunnlag i den allerede eksisterende teoretiske forståelsen (Schön, 2001, s. 7). Når et arbeid blir komplekst og påvirket av ulike sosiale kontekster fordrer også dette en mer reflekterende praksis enn bare en ren teknisk forståelse som utgangspunkt for handling. Schön kaller dette for en *profesjonell refleksjon* som han igjen inndeler i en *refleksjon-i-handling* og en *refleksjon-over-handling* (2001, s.7). I refleksjon-i-handling er refleksjonen sammensatt av erfaringer og intensjoner samtidig som handlingen finner sted, mens det i en refleksjon-over-handling skapes en reflekterende prosess i etterkant av hendelsen over hva som hendte og hvilke konsekvenser dette medførte (Schön, 2001, s. 7). Skolen som institusjon er en arena som krever profesjonell utøvelse og Schön er opptatt av at en profesjonell refleksjon skal bidra til økt kvalitet på undervisningen elevene mottar. I sin egen bok fra 1983 forklarer han følgende:

As artful teacher sees a child's difficulty in learning to read not as a defect in the child but as a defect "of his own instruction". So he must find a way of explaining what is bothering the pupil. He must do a piece of experimental research, then and there, in the classroom. And because the child's difficulties may be unique, the teacher cannot assume that his repertoire of explanations will suffice, even though they are «at the tongue's end». He must be ready to invent new methods and must "endeavor to develop in himself the ability of discovering them" (1983, s. 66).

Schön viser med dette til at lærerens refleksjon over egne handlinger er kjernen i forbedrende praksis heller enn å se på elevens eventuelle vansker som selve problemet og hindringen for videre læring. Denne forklaringen vil også kunne knyttes til forståelsen om en *bred tilnærming* til en tilpasset opplæring. Denne tilnærmingen vektlegger lærerens evne til å møte elevenes læringsbehov sett fra et kontekstuellt perspektiv, som handler om evnen til å analysere og reflektere over egne praksisvalg og handlingsvalg (Nordahl & Hausstätter, 2009, s.50). Det handler også om å danne seg et helhetlig syn om at opplæringen skal være god nok for alle elever med utgangspunkt i systemet og konteksten som påvirkende faktorer (Bachmann & Haug, 2006, s.7). Gjennom lærerens refleksjon kan dette bidra til utviklet forståelse og handlingsvalg hos læreren.

3.4.2 Refleksjon i lærerrollen

Selv om refleksjon er tilknyttet en verdifull egenskap gjennom Schön sin presentasjon, er det likevel ulike måter å definere og å forstå hva det vil si å være refleksiv i en profesjonsutøvende praksis. Schön sin forståelse av refleksiv praksis kan tolkes som vektlegging over en individrettet prosess, da han fremhever den individuelle refleksjon *i* og *over* handling. Samtidig som Schön vektlegger individets refleksjon problematiserer han også et viktig budskap der han tydeliggjør at det er en viss fare for at praktikerer skaper en trygghet i egen praksis, hvor grunnlaget ligger i egne tanker og rutiner for hva læreren selv tror fungerer best til enhver tid. Schön forklarer følgende:

Many practitioners, locked into a view of themselves as technical experts, find nothing in the world of practice too occasion reflection. They have become too skillful at techniques of selective inattention, junk categories, and situational control, techniques which they use to preserve the constancy of their knowledge-in-practice. (1983, s.69)

Derfor vil det kunne føles unyttig eller kanskje også som en trussel å skulle reflektere over seg selv for å bedre egen praksis (Schön, 1983, s. 69). Da må læreren vende blikket mot seg selv og utforske egen og hverandres lærerrolle i et kontekstuellt perspektiv, uten at det får en negativ følge eller status.

I denne sammenheng påpeker også Nordahl følgende: «Lærernes undervisning blir ofte forstått som noe privat som sjeldent blir utfordret eller stilt spørsmål ved» (2015, s.63). Nordahl mener dette ikke er heldig når nettopp det å stille reflekterende spørsmål og implementere ulike forskningsbaserte pedagogiske strategier som har vist god effekt er nødvendig, for i best mulig grad å realisere elevenes potensiale for læring og utvikling både faglig og sosialt (2015, s. 63). Siteringen til Nordahl er også gjennomgående hos blant annet Hargreaves og Fullan (2012) og Schön (1983), som nevner problematikken rundt faren for en individuell og lite reflekterende praksis. Hargreaves og Fullan har også videreutviklet og påpekt at Schön sin forståelse av refleksjon bringer frem et behov for et solid fellesskap blant praktikerne. Et fellesskap hvor det stilles krav til reflekterende spørsmål og diskusjoner med andre lærere og faglige instanser, som sammen kan reflektere over hvordan praksissituasjoner kan bedres (Hargreaves & Fullan, 2012, s.98).

Schön sitt utgangspunkt danner dermed grunnlag for refleksjon, men først og fremst gjennom en vekt på egenrefleksjon. Tilhengere og videreutviklere slik som Hargreaves og Fullan vektlegger også fellesskapet og de ytre omgivelser som nødvendig i en refleksiv praksis.

Hargreaves og Fullan mener Schön sine former for refleksiv praksis er viktig, men for at dette skal bli en oppnåelig og en reel handling, som skaper nyttige og konstruktive refleksjoner, er behov for en tredje form for refleksjon. En refleksjonsmåte der lærerne reflekterer over selve omgivelsene og hva som kan skape vansker for at en hensiktsmessig refleksjon om undervisningens forbedring og utvikling (Hargreaves & Fullan, 2012, s.98). Dette vil være nært knyttet til det kontekstuelle perspektivet læreren må ta i betraktning i møtet med elever og utvikling av egen praksis (Bachmann & Haug, 2006; Nordahl & Hausstätter, 2009). Denne refleksive praksisen må også være opparbeidet av en oppmerksomhet og en kultur som innehar positive holdninger og normer for hvordan det arbeides med refleksjon som en del av lærernes egen praksis (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 98).

Hargreaves & Fullan forklarer videre at refleksjon på denne måten kan bidra til en endring av innhold og videre føre til forbedret praksis. Imidlertid er dette igjen avhengig av at refleksjonene er nært knyttet til lærernes reelle utfordringer, heller enn en påtvunget refleksjon som ikke handler om de utfordringene eller den naturlige hverdagen lærerne faktisk er omgitt av (2012, s.99). En slik oppfatning støtter også relevante forutsetninger innenfor rammen av profesjonelle læringsfellesskap som er presenter tidligere. Et fellesskap der meningsfylt innhold tilknyttet lærernes egen praksis er sentralt for en utviklingsprosess (Campbell et al., 2016; Collinson & Cook, 2003; Vescio et al., 2008).

Timperley har ledet en omfattende metastudie med tittelen «*Teaching professional learning and development*» av gruppen Timperley, Wilson, Barrar & Fung fra 2007. I denne studien er noe av den samme problematikken som Schön (1983), Hargreaves & Fullan (2012) og Nordahl (2015) nevner om refleksjonskunnskapen sentralt. I et hefte tilknyttet studien forklarer Timperley at lærere kan utvikle avvisende strategier i møtet med nye ideer for praksis, når dette står i konflikt med lærernes *egne* ideer om hvordan elevene lærer og hvilke arbeidsmetoder som er gode eller ikke. Lærerne kan oppleve nye ideer som urealistiske eller lite hensiktsmessige dersom lærere ikke er en del av en profesjonell læringskontekst (Timperley, 2008, s.17). I en profesjonell læringskontekst vil lærernes *egne* ideer og erfaringer gjøres til reflekterende praksis. Denne refleksjonen er samtidig basert på evidensbasert kunnskap i et forsøk på å utarbeide gode strategier som størst mulig grad kan bidra til en god opplæring.

Det som ser ut til å være viktig for blant annet Hargreaves og Fullan (2012), Schön (1983) og Timperley (2008) er at en profesjonell refleksiv praksis bør bygges opp av positive holdninger,

en forståelse av at refleksjonen skal bidra til en utvikling, og støttes av empirisk forskning som kan støtte opp lærernes egne erfaringer.

3.5 Oppsummering

I denne litteraturpresentasjonen er det de tre overordnede delområdene om profesjonelle læringsfellesskap, kunnskapsbase og refleksjon som er presentert. Det er rettet oppmerksomhet mot positive og kritiske diskurser, samt problematiske sider ved dette arbeidet. At det blir rettet mye oppmerksomhet mot en positiv diskurs er av Mausestagen og Helstad nødvendig fordi dette bidrar til positive holdninger om hvorfor utviklingsarbeidet er nødvendig i skolen (2019, s.112). Mausestagen og Helstad forklarer videre at det likevel er viktig å se på denne positive diskursen i et kritisk perspektiv, «... for å skape økt forståelse for hvordan de er bygd opp ...» (2019, s.112). Blant annet blir det i en positiv diskurs vektlagt stor oppmerksomhet mot løsninger på utfordringene fremfor å rette større oppmerksomhet mot kritiske bidrag.

Positive diskurser kan også skape forskjellige forståelser av ulike aktører fordi det blir påpekt som viktig og noe som er bra, uten at andre underliggende faktorer undersøkes nærmere. Videre forklarer Mausestagen og Helstad at kritiske innspill ikke har den hensikt å kritisere utviklingsarbeidet i seg selv. Det skal heller bidra med å berike temaet gjennom flere perspektiver, samt tydeliggjøre utfordringer ved dette arbeidet (2019, s.125).

Litteraturpresentasjonen i denne studien gir ulike innganger til tematikken gjennom positive diskurser, kritiske perspektiver og problematiseringer av tematikken. Dette danner grunnlag for en analyse av dataene og en videre drøfting i denne studien. Formålet er å innhente data fra praksis, og samtidig skape en diskusjon tilknyttet litteraturpresentasjonen. Dette er for å undersøke om det også kan være ulike underliggende faktorer og problematiske sider ved arbeidet med lærernes egen praksis- og kompetanseutvikling som en del av trinnsamarbeidet. I neste kapittel om metode blir forskningsprosessen og arbeidet med dataene for denne studien beskrevet ytterligere.

4. Metode

I dette kapitlet presenteres de metodiske valgene som er gjort i forbindelse med oppgaven. Jeg presenterer mitt valg av det vitenskapsteoretiske ståstedet og en kvalitativ metodologisk tilnærming med intervju som forskningsmetode. Deretter følger en presentasjon av analysestrategi, samt hvordan jeg sikrer det etiske aspektet og en vurdering av forskningskvaliteten i oppgaven. Dette kapitlet om metode er nødvendig for å vise til mine valg om hvordan forskningsprosessen er gjennomført. Ved å synliggjøre og begrunne dette bidrar det også til en gjennomsiktighet ovenfor leseren som er med på å styrke oppgavens kvalitet, slik at leseren også får informasjon om hvordan selve forskningsprosessen er utført. Presentasjonen av methodedelen i oppgaven har også betydning for hvordan jeg har undersøkt og analysert mine data i henhold til problemstillingen.

4.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt

Vitenskapsteori dreier seg om ulike måter å betrakte og utvikle kunnskap på. Gjennom å innta et vitenskapsteoretisk perspektiv i forskningen bringer dette frem ulike krav og forutsetninger til forskningsprosessen (Kvarv, 2010, s.14). Kvarv beskriver vitenskapsteorien som en måte å innrette struktur, begreper og metodiske valg gjennom vitenskapsteoriens spesifikke kjennetegn og form (2014, s. 13). Ved å begrunne valg av vitenskapsteoretisk tilnærming bidrar dette både til forståelse for hvordan jeg som forsker har arbeidet gjennom prosessen, og også hvordan jeg oppfatter, tolker og analyserer dataene tilknyttet oppgaven. I denne studien har jeg en tilnærming til både fenomenologi og hermeneutikk. Dermed vil oppgaven, gjennom en forståelse av den fenomenologiske og hermeneutiske vitenskapsteorien, bidra til en virkelighetsoppfattelse innenfor rammen av nettopp disse vitenskapsteoriene.

I den *fenomenologiske tilnærmingen* er målet å undersøke fenomenet slik det eksisterer i den virkelige verden, og forskeren har et mål om å skaffe innsikt i informantenes forståelse om dette fenomenet. Forskeren retter fokus mot fenomenet som undersøkes og forsøker å forstå informantenes egne erfaringer og oppfatninger om fenomenet, da det er informantene selv som befinner seg i praksisen omgitt av det som undersøkes (Grønmo, 2004, s.372). Befring forklarer dette som et fokus på den subjektives indre opplevelser (2016, s. 110). Det handler om å få «... innsikt i informanters forståelse av sine handlinger, med intensjoner og begrunnelser for det de gjør eller ikke gjør i ulike situasjoner og kontekster» (Befring, 2016,

s. 110). I denne oppgaven er lærernes praksis- og kompetanseutvikling i et trinnsamarbeid selve fenomenet, der lærerens erfaringer og oppfatninger om dette blir sentralt for meg å innhente informasjon om. Gjennom et fenomenologisk perspektiv kan jeg innhente lærernes egne erfaringer og oppfatninger om tematikken, som igjen kan bidra til ny eller økt forståelse, fordi lærerne er de som befinner seg i den reelle praksisen og som har erfaringer eller tanker det kan være interessant og nødvendig å belyse. Kvarv forklarer dette som at hovedfokuset ligger på fenomenet slik det fremtrer i et førstepersonsperspektiv av informantene selv (2014, s.93). Kvarv forklarer også at et fenomenologisk utgangspunkt gjør at forskeren må anstrenge seg for å se fenomenet slik det oppleves, uten noen endring eller tilsetninger, fordi det er opplevelsen av fenomenet slik det erfares her og nå som er selve målet med en fenomenologisk tilnærming (2014, s. 87).

Når jeg som forsker skal innhente erfaringer og tanker fra lærerne i et førstepersonsperspektiv vil dette også kunne by på utfordringer fordi det er utfordrende å være en objektiv forsker. Det kan være krevende å stenge fullstendig ute egne erfaringer i arbeidet med samfunnsvitenskapelig forskning. Jeg har med meg egne erfaringer, kunnskap og forståelser som til en viss grad alltid vil være med på å forme mine data. Min bakgrunn og interesse for temaet vil påvirke valgene for hva jeg ser på som mest verdifullt i henhold til problemstillingen, hva jeg velger å ta med meg videre i analysen av dataene, hvordan jeg tolker det og videre hvordan jeg presenterer det ovenfor leseren. Jeg ser det derfor nødvendig å bevege meg innenfor et hermeneutisk perspektiv i en kombinasjon med fenomenologien i denne oppgaven, noe som heller ikke er unormalt å kombinere i en forskningsprosess.

En *hermeneutisk tilnærming* bidrar med en erkjennelse om at dataene mine blir bearbeidet gjennom en tolkningsprosess der jeg forsøker å søke mening i mine data (Kvarv, 2014, s. 73). I samfunnsvitenskapelig forskning handler hermeneutikken om å forstå fenomener, handlinger og ytringer gjennom en fortolkning og en forståelse av et fenomen (Gilje & Grimen, 2004, s. 144). Gilje og Grimen forklarer også at fenomener må fortolkes dersom det skal forstås og at fortolkning er noe forskeren ikke kommer utenom (2004, s. 142). Det samme gjelder min forforståelse for fenomenet. Dessuten vil en fortolkningsprosess av et fenomen utvikles med grunnlag i ideer om hva jeg er ute etter å undersøke (Gilje & Grimen, 2004, s. 148). Det vil også påvirke min fortolkningsprosess fordi jeg allerede har en formening, en interesse og tilegnet meg kunnskap på området. Samtidig er det viktig for meg at det først og fremst er informantene som befinner seg i den aktuelle praksisen som får ytret sine individuelle meninger om temaet, fordi dette kan bringe meg frem til ny eller økt forståelse om temaets

problematikk. Ved å innhente ny kunnskap fra erfaringer og oppfatninger tilknyttet praksisfeltet vil dette også kunne bidra til økt refleksjon i sammenheng med allerede kjent kunnskap.

Befring forklarer hermeneutikkens bidrag til tolkningsprosessen som en sammenhengende prosess der forskeren både har en forforståelse samtidig som nye erfaringer blir til gjennom tolkningsprosessen av dataene (2016, s. 111). Når det empiriske datagrunnlaget innebærer et budskap og et meningsinnhold som skal tolkes og formidles, er hermetikken et sentralt vitenskapsteoretisk perspektiv og utgangspunkt for forskningsprosessen (Befring, 2016, s. 111). Dette bidrar igjen til hermeneutikkens sentrale begrep, *den hermeneutiske sirkel*. Det sentrale med denne sirkelen er sammenhengen mellom det som skal tolkes, forforståelsen og konteksten fenomenet fortolkes i. Befring forklarer dette ved at forforståelsen, min kunnskap og tidligere erfaringer utvikles gjennom et møte med nye erfaringer som tolkes. Dette bidrar igjen til en utvidelse av forståelse om fenomenet (2016, s. 21). Det er en evig prosess der forforståelsen og møtet med nye erfaringer bidrar til ny kunnskap og innsikt, som igjen bidrar til en utviklende helhetsforståelse om fenomenet (Befring, 2016, s. 89). Jeg mener dette er et nødvendig perspektiv i denne studien nettopp fordi jeg er ute etter å undersøke informantenes egne forståelser om praksis- og kompetanseutvikling i fellesskapet, samtidig som jeg har med meg egne forforståelser inn i forskningsprosessen som kan påvirke min tolkning av dataene. Samtidig kan dette bidra til ny innsikt gjennom kunnskapen jeg fra før av er kjent med. Den hermeneutiske sirkelen kan også bidra til refleksjon og et kritisk blikk på egen tolkning av informantenes utsag, for å forsøke å arbeide med min egen forståelse. Gjennom de to vitenskapsteoretiske perspektivene er det dermed informantenes førstehåndsopplevelser som settes i sentrum, sammen med en tolkningsprosess preget av en kunnskap og egne forforståelser som vil prege mitt arbeid med de ulike delene i denne oppgaven.

4.2 Kvalitativ forskningstilnærming og intervju som metode

Med utgangspunkt i min problemstilling og den vitenskapsteoretiske forankringen er det benyttet en kvalitativ tilnærming til denne oppgaven. I en kvalitativ forskning er målet å oppnå kunnskap og dyptgående informasjon fra informantene som deltar i forskningsprosessen. Den kvalitative tilnærmingen er opptatt av beskrivende og fylldig informasjon av et mindre utvalg informanter (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2017). Målet er å oppnå et nærhetsbilde til virkeligheten fremfor et oversiktsbilde og tallmateriale som kan generaliseres, slik den

kvantitative tilnærmingen har som siktemål. Postholm forklarer at formålet med den kvalitative metoden også er at forskeren har et mindre antall informanter og et mål om å undersøke deres opplevelser og erfaringer om et felles fenomen (2011, s. 17). Problemstillingen og forskningsspørsmålene mine undersøker lærernes egne erfaringer og oppfatninger om praksis- og kompetanseutvikling i et fellesskap, samt skolens tilrettelegging, noe som gjør det aktuelt å benytte en kvalitativ tilnærming til oppgaven.

Med en kvalitativ tilnærming følger også et krav om at forskeren i høyst grad stiller spørsmål til egen forskning og de valgene som blir gjort. Fordi det er så mange mulige måter å gå frem i en kvalitativ forskning stiller også dette krav om at forskeren presenterer sitt arbeid med metoden synlig ovenfor leseren i sin rapportering, gjennom å begrunne egne valg og fremgangsmåter. Dette bidrar også til refleksivitet i arbeidet jeg foretar meg i denne studien fordi jeg gjennom å begrunne egne valg også blir mer bevisst hvorfor jeg har gjort slik jeg har gjort. Kvale og Brinkmann forklarer at det er nødvendig at denne prosessen blir nøye presentert slik at også leseren kan vurdere om funnene er troverdige og om resultatene kan brukes (2018, s. 298). En leseverdig rapport er metodologisk veldokumentert, slik at leseren kan betrakte valgene som relevante for forskningens formål, og også vurdere oppgavens gyldighet (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 302). Dette vil påvirke oppgavens pålitelighet, troverdighet og overførbarhet som jeg kommer tilbake til i kapittelet om forskningskvalitet.

Med en kvalitativ tilnærming til forskningsprosessen er intervju som metode en mulig måte å gå frem på. Gjennom intervju kan forskeren komme tett på informantene og få detaljerte beskrivelser om det som blir studert (Johannessen et al., 2017, s. 145). I denne oppgaven er det et ønske om å forstå informantenes egne erfaringer og oppfatninger, som gjør at jeg har valgt å benytte intervju som metode for å oppnå mest mulig fylldige og beskrivende data om fenomenet. Gjennom intervju kan jeg som forsker også få større innsikt til informantenes livsverden enn hva jeg gjør ved for eksempel en observasjon, fordi intervjuet medbringer andre perspektiver enn hva observasjon som metode gjør. Observasjon var en metode jeg likevel vurderte i startfasen av dette prosjektet, men tanken ble lagt til sides da jeg så for meg at det kunne bli en utfordring å observere hvordan lærere på samme trinn arbeidet med egen praksisutvikling. Det ble vurdert at denne observasjonsmetoden ville kreve et lengre opphold innenfor mitt tema, ettersom det er den kontinuerlige refleksjonen og kunnskapsdelingen over tid, og hvordan dette føres med inn i undervisningssammenheng som er av interesse for denne studien. Likevel tror jeg observasjonen kunne gi nyttige tilleggsdata som også kunne bidratt til en triangulering for å styrke oppgavens metodevariasjon og kvalitet (Postholm, 2011, s.

132). Intervju som metode ble dermed valgt som mest oppnåelig fremgangsmåte i denne oppgaven med tanke på oppgavens omfang og tidsspenn.

4.2.1 Semistrukturert intervju

Innenfor en kvalitativ tilnærming og intervju som metode kan også intervjuene gjøres med ulike form, og på den måten også gi ulike svar. I denne oppgaven har jeg valgt enkeltintervjuer med en semistrukturert (delvis-strukturert) intervjuform. I et semistrukturert intervju er det fastlagt noen overordnede temaer hvor det dannes åpne spørsmål under temaene, som gir informantene rom for å fortelle mest mulig (Johannessen et al. 2017, s. 148). Gjennom et semistrukturert intervju kan informantene også få mulighet til å legge til andre opplysninger underveis, hvilket betyr at intervjuet ikke trenger å ha noen fastlagt rekkefølge på spørsmålene innenfor de ulike delområdene i intervjukjemaet (Johannessen et al. 2017, s.148). Isteden for å få informantene til å svare på en rekke spørsmål med fastlagt rekkefølge, handler det i denne sammenheng om å danne seg mest mulig informasjon fra informantene om deres egne oppfatninger og erfaringer innenfor delområdene. Gjennom å la informantene komme på banen og fortelle det de selv ønsker å si om temaet kan jeg også få frem nyttig og interessant informasjon jeg kanskje ikke hadde forutsett på forhånd. Brinkmann og Tanggaard forklarer at hvis jeg som intervjuer tør å gi slipp på de «prefabrikkerte» spørsmålene jeg har utarbeidet, likevel kan ende med å komme innom de ønskede temaene (2015, s. 28). Det handler med andre ord om å finne en balansegang der jeg har med meg mine forhåndsbestemte temaer og spørsmål, slik at jeg har et utgangspunkt som favner hva jeg faktisk er ute etter å undersøke, samtidig som jeg tør å gi slipp på mine egne forhåndsbestemte spørsmål for å la informanten komme på banen med det de ønsker å fortelle. Dette gjelder også når informantene har andre interessante ting å fortelle enn hva jeg som intervjuer hadde sett for meg at var aktuelt å samtale om i forkant av intervjuene.

4.2.2 Utvalg

Utvalget i denne masteroppgaven består av totalt åtte informanter. Utvalget representerer to skoleledere og seks grunnskolelærere fra forskjellige trinn. Det ble valgt ut tre lærere og én skoleleder fra samme skole slik at jeg kunne belyse ulike perspektiver rundt tematikken. Jeg valgte seks lærere for at dataene skulle kunne gi meg nok informasjon som representerte lærerne, men også for å ha nok data fra den enkelte skole. Jeg ønsket også å få data som kunne

representere ulike skoler med forskjellig skoleledelse, og også mulige ulike oppfatninger og erfaringer fra den enkelte informanten sitt trinnsamarbeid.

Informantene ble kategorisert med fiktive navn ved å knytte lærerne til bokstavene A-F og skolelederne til tallene 1 og 2. Derav tilhørte lærer A-C skole- og skoleleder 1 og lærer D-F tilhørte skole- og skoleleder 2. Under følger en oversikt over informantenes rolle i skolen, kjønn og fartstid.

| Skole 1 | | | Skole 2 | | |
|--------------|--------|------------------------|--------------|--------|------------------------|
| Yrkesrolle | Kjønn | Fartstid i læreryrket | Navn | Kjønn | Fartstid i læreryrket |
| Skoleleder 1 | Mann | 9 år (tidligere lærer) | Skoleleder 2 | Mann | 3 år (tidligere lærer) |
| Lærer A | Kvinne | 15 år | Lærer D | Kvinne | 2 år |
| Lærer B | Kvinne | 14 år | Lærer E | Mann | 2 år |
| Lærer C | Kvinne | 4 år | Lærer F | Mann | 19 år |

I en kvalitativ metode er det heller ikke en hensikt å ha for mange informanter, da hvert enkelt intervju i seg selv vil danne utgangspunkt for fyldige data (Johannessen, et al. 2017, s. 114). Fremfor for stort antall informanter bør det heller rettes fokus mot om antallet informanters datagrunnlag gir relevans for problemstillingen, enn om det er et stort utvalg informanter med i denne studien (Johannessen et al. 2017, s. 114). Samtidig vil et for lite utvalg kunne begrense informasjonen og også hindre en diskusjon slik Johannessen et al. forklarer det (2017, s. 115).

Utvalget av informanter til denne masteroppgaven ble foretatt både strategisk og tilfeldig. Det var en strategisk utvelgelse av informanter gjennom en rekke krav jeg stilte til informantene. Jeg var opptatt av at den enkelte lærer var ansatt som kontaktlærer, utdannet grunnskolelærer og at det var noe variasjon i fartstiden de hadde fra læreryrket. Det var også et strategisk valg fordi jeg var avhengig av å komme i kontakt med tre lærere fra samme skole som skolelederne. Dette for å belyse flere perspektiver fra samme skoleorganisasjon. Utvalget var samtidig også tilfeldig ved at jeg vilkårlig valgte noen skoler jeg ønsket å sende ut forespørsel om deltakelse til. Jeg gjorde dette tilfeldig fordi jeg ikke opplevde det som nødvendig at skolene spesifikt var tilknyttet noen form for arbeid med lærerens praksis- og kompetanseutvikling. Dermed gikk jeg veien om skoleleder for å spørre om deltakelse til masteroppgaven. Da skolelederne hadde bekreftet deltakelse tok jeg deretter kontakt med noen av lærerne ved de samme skolene for å høre om de kunne tenke seg å være med som informanter.

4.2.3 Forarbeid og utvikling av intervjuguide

Som et forarbeid til intervju som metode for datainnsamling arbeidet jeg gjennom en deduktiv tilnærming, hvor jeg utarbeidet en problemstilling med utgangspunkt i litteraturtilfanget jeg hadde arbeidet med på forhånd. Den hermeneutiske forståelsen preget også dette arbeidet med intervjuguide ved at mine forforståelser, tidligere kunnskap og interesser var til stede i denne prosessen. Med utgangspunkt i litteraturgjennomgangen og en teoretisk tilnærming ble det også etablert fire forskningsspørsmål som støtte til å besvare problemstillingen. Disse forskningsspørsmålene ble utviklet med utgangspunkt i de tre delområdene i litteraturgjennomgangen og den teoretiske tilnærmingen om *profesjonelle læringsfellesskap, kunnskapsbase og refleksjon*. Jeg valgte å forholde meg til disse tre delområdene og begrepene fordi de alle tre er sentrale elementer også i tidligere forskning og teori om tematikken. De tre områdene blir samtidig vektlagt i en rekke juridiske og politiske dokumenter som også gjorde at jeg valgte disse tre begrepene som utgangspunkt for forskningsspørsmål. Gjennom denne strategien med utvikling av forskningsspørsmål, opplevde jeg også å få dekket tre sentrale begreper som kunne bidra til et helhetlig og variert utgangspunkt for oppgavens problemstilling.

Samtidig som forskningsspørsmålene ble utarbeidet med utgangspunkt i litteraturgrunnlaget, er mine forskningsspørsmål empiriske spørsmål. Det vil si at de først og fremst danner grunnlag for innhenting av data. Dermed ble forskningsspørsmålene benyttet som hjelp for å utvikle intervjuguiden og for å presentere funnene. På den måten ble det en *deduktiv tilnærming* til denne studien hvor jeg gikk fra det generelle gjennom teorien og til det konkrete gjennom et møte med mine empiriske data (Johannessen et al., 2017, s. 47). Jeg startet arbeidet med denne studien ut fra interesse og kunnskap innenfor et område jeg undersøkte, og som jeg skrev litteraturgjennomgangen og den teoretiske tilnærmingen ut fra. Jeg arbeidet deduktivt gjennom å ha en teoretisk antakelse da jeg skulle i gang med datainnsamling og utarbeidelse av forskningsspørsmålene. Oppgaven har også en deduktiv tilnærming med utgangspunkt i den hermeneutiske forståelsen ettersom dette ikke bare handler om å tolke informantenes svar, men at mine tidligere erfaringer, interesser og allerede kjent kunnskap vil påvirke de svarene jeg får i denne oppgaven. Samtidig er oppgaven også innrettet en *induktiv tilnærming* fordi det empiriske grunnlaget i oppgaven har til hensikt å belyse erfaringer fra lærernes hverdag, som også kan bekrefte eller utfordre den allerede eksisterende teorien og forskningen jeg har valgt å vektlegge. Dette knyttes videre opp mot den fenomenologiske tilnærmingen til studien.

Johannessen et al. påpeker at en ren induktiv tilnærming innebærer å begynne arbeidet med å samle inn data, for så å analysere materialet og komme frem til begreper og noe som kan gjøres til det generelle (2017, s. 47). Det er dermed ikke snakk om en ren induktiv tilnærming, men en blanding av både induktiv og deduktiv tilnærming. Dette er også preget av den vitenskapsteoretiske tilnærmingen i denne studien.

Med utgangspunkt i de empiriske forskningsspørsmålene utarbeidet jeg en intervjuguide. Det er vanlig å ta utgangspunkt i en intervjuguide når det er snakk om et semistrukturert intervju (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 28). Gjennom en intervjuguide kunne jeg forholde meg til forskningsspørsmålene og delområdene i oppgaven, for å sikre nødvendig informasjon fra informantene mine som dekket problemstillingen. Intervjuguiden har som formål å identifisere delområdene og for å besvare selve problemstillingen (Johannessen et al., 2017, s. 149). Videre forklarer Johannessen et al. at målet med en intervjuguide ikke er at det skal ligne et spørreskjema, men være en hjelpende struktur og liste med oversikt over temaer og generelle spørsmål jeg som forsker ønsker å få informantene til å snakke fritt om (2017, s. 149). Jeg delte inn intervjuguiden etter de tre temaene om profesjonelle læringsfellesskap, kunnskapsbase og refleksjon. Videre ble forskningsspørsmålene utgangspunkt for intervjuguiden innenfor hvert delområde. Jeg gjorde også dette bevisst for at det skulle lette arbeidet med å systematisere, kategorisere og kode datamaterialet i ettertid av intervjuene. Forskningsspørsmålene ble ikke stilt spesifikt til informantene. Selv om forskningsspørsmålene er empiriske er også dette formelle spørsmål som er knyttet til litteraturen og problemstillingen. Brinkmann og Tanggaard forklarer at forskningsspørsmålene ofte søker en slags forklaring på det som undersøkes, mens intervju spørsmålene i større grad retter søkelyset mot beskrivelser av fenomenet (2015, s. 30). Meningen med forskningsspørsmålene var at de skulle være til hjelp for å besvare problemstillingen, men de egnet seg ikke som direkte spørsmål til informantene.

Gjennom den deduktive tilnærmingen forsøkte jeg å kategorisere relevante spørsmål og områder innenfor de tre delområdene fra litteraturgjennomgangen og den teoretiske tilnærmingen. Blant annet tok jeg utgangspunkt i de ulike problematiserende område innenfor delområdet om profesjonelle læringsfellesskap. Dermed omhandlet noen av spørsmålene innenfor denne kategorien læreren og skoleleders opplevelse av ulike type samarbeid som bidro til praksis- og kompetanseutvikling i et fellesskap, og hva som også kunne utfordre dette. Selv om jeg arbeidet deduktivt på denne måten utviklet jeg også egne spørsmål jeg ønsket å undersøke ut fra egne tanker og refleksjon om tematikken.

I arbeidet med intervjuguiden utviklet jeg også to ulike intervjuguides. Ett til lærerne og ett til skolelederne (se vedlegg nr.3 og 4). Jeg gjorde dette for å utarbeide spørsmål som i best mulig grad kunne skape en relasjon til de ulike informantenes arbeidsoppgaver i skolen. Begge intervjuguidene ble likevel utarbeidet med utgangspunkt i forskningsspørsmålene og de tre overordnede delområdene innenfor tematikken. Spørsmålene til skoleleder var i større grad rettet mot deres forståelse av begrepene, tilretteleggingen, støtten og forventinger de hadde. For lærerne var det mer om erfaringer fra egen praksis og hvilke muligheter eller utfordringer de opplevde som ble det sentrale i intervjuene. Jeg var oppmerksom på at spørsmålene skulle være mest mulig korte og enkle å forstå, samtidig som de var åpne og ga informantene mulighet til å fortelle mye selv (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 165).

Som en del av forarbeidet gjennomførte jeg også et pilotintervju. Dette for å bli kjent med eget materiale samt få muligheten til å omformulere og endre på spørsmålene jeg hadde utarbeidet. Pilotintervjuet ble gjennomført på egen arbeidsplass med en tilfeldig lærer. Jeg gjennomførte også en test av spørsmålene i forkant av pilotintervjuet med en informant som ikke hadde tilknytning til læreryrket. Dette gjorde jeg for å sikre at spørsmålene var forståelige ovenfor informantene, samt for å diskutere formuleringen av spørsmålene jeg skulle stille i de senere intervjuene. Jeg opplevde dette som en svært nyttig del av prosessen fordi jeg oppdaget at noen av spørsmålene burde vært stilt et annet sted i intervjuet og at noen av spørsmålene heller ikke var nødvendige å stille. Jeg kom også over andre spørsmål jeg ønsket å få frem da jeg i etterkant av pilotintervjuet erfarte at jeg manglet noen ytterligere informasjon. Kvale og Brinkmann (2018, s.193) forklarer også at kvaliteten på intervjuet er avgjørende for kvaliteten på analyseprosessen, og det var derfor viktig for meg at jeg hadde benyttet god tid og fikk reflektert grundigere rundt intervjuguiden i forkant av selve intervjuprosessen. I ettertid har jeg også erfart at det kunne vært enda mer sikring i kvaliteten på intervjuene ved å gjennomføre flere intervjuer i piloteringen.

Et eksempel på intervju spørsmål som ble utviklet i etterkant av pilotintervjuet var spørsmål tilknyttet temaet om observasjon og kollegaveiledning. I mitt pilotintervju falt det seg naturlig å berøre denne tematikken, da jeg opplevde at informanten selv påpekte dette som aktuelt og ønskelig. Jeg gjennomførte ikke pilotintervju med skoleleder i forkant av intervjuprosessen. Dette kan være en svakhet fordi jeg ikke har utarbeidet spørsmålene med utgangspunkt i et møte med andres forståelse og oppfattelse av spørsmålene enn meg selv. Samtidig ble personen som ikke var tilknyttet læreryrket, som jeg testet ut lærerens intervjuguide på, også stilt spørsmålene fra intervjuguiden til skolelederne for å drøfte formulering av spørsmålene.

Som en del av forarbeidet utviklet jeg også et skriv med forespørsel om deltakelse i masteroppgaven. Skrivet ble utviklet i henhold til NSD (norsk senter for forskningsdata) sine retningslinjer. Dette skrivet ble sendt gjennom skoleleder og ut til lærerne som var ansatt ved de samme skolene. Etterhvert som informantene ønsket å delta på prosjektet mitt kontaktet de meg personlig for å samtykke til dette og vi avtalte nærmere tid og sted for intervjuet.

4.2.4 Gjennomføring av intervju

Etter avtale med mine informanter fant vi tid og sted for intervjuene. Vi gikk gjennom dokumentet som ble sendt ut til informantene om samtykke en gang til. Jeg spurte også informantene på nytt om det var greit at jeg tok opp intervjuet med en diktafon. Gjennom et intervjuopptak med diktafon kunne jeg konsentrere meg fullt og helt om å samtale med informantene fremfor å forsøke å notere alt som ble sagt. Intervjuene med hver enkelt lærer hadde en varighet på 45 minutter, mens intervjuene med skolelederne hadde en varighet på 30 minutter.

Etter en presentasjon om meg selv og formålet med masteroppgaven kom vi i gang med intervjuet. Jeg stilte noen oversiktsspørsmål helt i starten av intervjuet for å få notert de opplysningene jeg trengte. Dette gikk på fartstid i yrket, om læreren var i undervisningssituasjoner alene, og om informanten var i en undervisningssituasjon hele dagen. Det omhandlet også hvordan skolen var strukturert med faste møtetider i løpet av en uke. Johannes et al. forklarer at slike faktaspørsmål er en god måte å starte intervjuet på fordi det kan skape en relasjon mellom forsker og informanten (2017, s. 150). Jeg hadde også et grunnleggende mål om å overholde det etiske ansvaret i møtet med informantene ved å sikre deres integritet. Jeg ønsket ikke at informantene skulle oppleve intervjuet som skremmende eller uheldig på noen som helst slags måte, og vurderte derfor gjennom spørsmålene jeg skulle stille informantene i møtet med den enkelte. Jeg var også tydelig ovenfor informantene om at jeg ikke var ute etter noen fasit. Jeg var heller ute etter deres egne erfaringer og oppfatninger for å diskutere dette området i skolen ytterligere og at det derfor var nødvendig med informantenes egne erfaringer for å belyse dette.

Gjennom intervjuprosessen var jeg opptatt av å forsøke å forstå mine informanter best mulig ut fra deres egne tanker og opplevelser slik fenomenologien også påpeker. Jeg benyttet meg derfor blant annet av en parafrasering underveis. Det vil si at jeg gjenfortalte hva informantene hadde fortalt ut fra egen tolkning, for å bekrefte om jeg hadde tolket det de sa rett (Pettersen

& Løkke, 2018, s.178). Når jeg som forsker går inn i et intervju med informantene vil jeg ha en egen forståelse og et eget utgangspunkt, som også påvirker måten jeg tolker informantenes svar på. Dette påpekes også i den hermeneutiske vitenskapsteorien. Kvale og Brinkmann trekker også tolkningsprosessen frem som en av flere kvalitetskriterier i et intervju. De påpeker at forskeren bør sikre en verifisering og kommunisere dette som en del av intervjuet før lydopptaket blir avsluttet (2018, s.194). På den måten kunne jeg også vise interesse og at jeg var opptatt av å tolke de rett slik at det ikke ble noen misforståelser.

4.3 Analyse

Kvale og Brinkmann forklarer at «Å analysere betyr å dele opp i mindre biter eller elementer» (2018, s. 219). Videre skal det oppdelte også presenteres og drøftes. For å gjøre dette mulig er det en rekke tiltak den kvalitative forskningsmetoden stiller krav til. Blant annet hvordan dataene skal formes til brukervennlig materiale som utgangspunkt for en drøfting, og som en presentabel form i rapporteringen ovenfor leseren. Analysearbeidet i denne masteroppgaven ble gjort gjennom transkribering, ulike kodinger og kategoriseringer av datamaterialet, før det ble drøftet. Analysen er både deskriptiv og teoretisk fordi det er en beskrivende og strukturert analyse av mine data, samtidig som datamaterialet blir analysert med utgangspunkt i litteraturgjennomgangen og den teoretiske tilnærmingen (Postholm, 2011, s. 86). Jeg ønsket å beskrive informantenes egne erfaringer og tanker fra et deltakerperspektiv, samtidig som jeg tolket og drøftet dataene gjennom en vitenskapelig tilnærming. Dette viser også til den induktive og deduktive tilnærmingen jeg har i denne oppgaven og det vitenskapsteoretiske utgangspunktet. Den hermeneutiske forståelsen betyr ikke bare at jeg tolker, men det preger mitt syn på svarene fordi jeg allerede har et utgangspunkt i kjente teorier, forskning og egne interesser.

4.3.1 Transkribering

Som en del av analyseprosessen er transkriberingen et nødvendig arbeid. Kvale og Brinkmann forklarer at transkriberingen vanligvis er en prosess hvor tale blir overført til tekst for å klargjøre datamaterialet for en analyse (2018, s. 137). Etter gjennomføringen av mine intervjuer måtte jeg foreta meg en slik transkribering for å få datamaterialet til nedskrevne notater for det videre arbeidet med analysen. Transkriberingene ble foretatt rett etter hvert intervju. I transkriberingsprosessen var målet å skrive ned intervjuene på en mest mulig

nøyaktig måte for å danne «rådata» der det var høy grad av overførbarhet fra det originale intervjuet på lydopptak og til tekst (Befring, 2016, s. 114). Når jeg transkriberte mitt datamateriale tok jeg utgangspunkt i min intervjuguide som var utviklet med utgangspunkt i forskningsspørsmålene og de tre delområdene om *profesjonelle læringsfellesskap*, *kunnskapsbase* og *refleksjon*. Dette gjorde prosessen med både en transkribering og videre en koding mer systematisk fordi jeg allerede hadde forholdt meg til dette i gjennomføringen av intervjuene, og fordi jeg kunne transkribere direkte inn i denne malen. Likevel var det ikke slik at alle informantene svarte på nøyaktig de samme spørsmålene som jeg hadde utarbeidet, og jeg stilte også noen ulike påfølgende spørsmål ettersom hva den enkelte informant hadde å fortelle. Dette er også i henhold til det semistrukturerte intervjuets form. Dermed var det ikke slik at min inndeling av spørsmål i henhold til litteraturen og forskningsspørsmålene gjorde kodingsprosessen kort og enkel.

4.3.2 Kodingsprosessen

Videre arbeidet jeg med en kodingsprosess gjennom flere faser. Koding av datamaterielt er sentralt i en kvalitativ analyseprosess, og spesielt innenfor rammen av en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming der det vektlegges fyldige og beskrivende data fra informantene og en fortolkning av meningsinnholdet (Brinkmann & Tanggaard, 202015, s. 39). Dermed er det også nødvendig å sammenfatte meningsinnholdet i ulike kategorier og koder for å få oversikt over materialet og det sentrale i intervjuene. Christoffersen og Johannessen forklarer at en slik kodingsprosess handler om å sortere for å skille ut det som er nødvendig og meningsfylt for problemstillingen (2018, s. 101). I denne fasen opplevde jeg at det var nødvendig å gjøre seg godt kjent med de transkriberte intervjuene, slik at jeg i størst grad ikke overså noe som kunne vært aktuelt å ha med videre inn i en kodingsprosess. Dessuten opplevde jeg at det var nødvendig i kodingsprosessen at jeg også stilte meg selv kritiske spørsmål og reflekterte rundt hvilket materiale jeg skilte ut som meningsfylt for problemstillingen og ikke. Kanskje kunne jeg ha oversett noe eller tolket noe på feil vis. Jeg måtte også stille meg selv spørsmål til det materialet jeg ikke hadde kodet, om det faktisk var slik at jeg ikke kunne knytte dette til aktuelle tilleggsopplysninger eller nye innfallsvinkler som kunne diskuteres i oppgaven. Selve kodingsprosessen og arbeidet med presentasjonen av mine funn ble derfor en omfattende prosess som tok tid for å sikre at det ble gjort mest mulig nøyaktig.

Under selve kodingen dannet jeg i første omgang en egen kolonne ved siden av det transkriberte materialet for å sette merkelapper og kodenavn ved siden av det materialet. For

eksempel ble *tid* et gjennomgående ord i mye av datamaterialet. *Tid* ble dermed et kodeord innenfor alle de tre ulike delområdene jeg allerede hadde kodet datamaterialet ut fra, ettersom jeg benyttet intervjuguiden som en mal for transkriberingen. I etterkant av den første kodingen oppdaget jeg imidlertid at nesten alle svarene fra mine informanter hadde kodeordet *tid* i seg. Derfor så jeg det som noe problematisk å danne en egen kategori i presentasjonen av dataene som gikk på tid, da dette var noe som omhandlet alle og hele intervjuene. Dermed måtte dataene kodes i flere omganger før jeg kunne utvikle en inndeling for presentasjonen av funnene. Ved å kode materiale kunne jeg videre skille ut det jeg opplevde som aktuelt for å besvare problemstillingen, samt redusere og gjøre materialet mer håndterbart for en videre analyseprosess (Christoffersen & Johannessen, 2018, s.104).

Jeg hadde på forhånd navngitt alle svarene til hver av informantene slik at jeg hadde oversikten over hvem som hadde sagt hva. Det var nødvendig å skape en oversikt over hvilken skole informantene tilhørte, da deler av oppgaven var å undersøke sammenheng mellom ledelse og lærere fra de samme skolene. Når jeg hadde samlet dataene jeg ønsket å ha med innenfor disse tre ulike delområdene inn i samme dokument foregikk det en kategorisering innenfor de tre delområdene igjen. Jeg samlet datamaterialene innenfor hvert av de tre delområdene på en systematisk måte og dannet underkategorier slik at jeg kunne utvikle passende overskrifter og underoverskrifter for den empiriske presentasjonen i oppgaven. Som et eksempel valgte jeg å skille lærernes oppfatninger og skoleleders forståelse i to ulike underkategorier for på den måten å undersøke sammenhenger og forskjeller på lærernes opplevelser og skolens tilrettelegging.

Videre i analyseprosessen ble dataene presentert med utgangspunkt i denne kategoriseringen og inndelingen med over- og underoverskrifter. I denne empiriske fremstillingen ble også funnene knyttet opp mot forskningsspørsmålene for å oppsummere mine funn fra empirien. Deretter foregikk det en drøfting hvor empirien ble koblet opp mot inndelingen til litteraturgjennomgangen og den teoretiske tilnærmingen. Som vedlegg følger en oversikt over hvordan jeg har kodet, kategorisert og presentert mine funn (se vedlegg nr.5).

4.4 Etiske forpliktelser

Som en del av masteroppgaven forplikter jeg meg til å overholde en rekke etiske retningslinjer og forpliktelser i arbeidet med samfunnsforskning. I henhold til NSD sine retningslinjer skal et hvert forskningsprosjekt som inneholder lydopptak av intervjuer, skriftlige samtykke og personopplysninger meldes inn. I min oppgave ble informantene bedt om skriftlig samtykke i tillegg til at intervjuene forgikk med en diktafon som lydopptaker. Dette gjorde derfor oppgaven meldepliktig. Før jeg startet intervjuprosessen søkte jeg om godkjenning for gjennomføring av prosjektet hos NSD for å vise til en forpliktelse om å bevare informantenes anonymitet og personvern. Jeg fikk godkjenning av NSD for gjennomføring av denne oppgaven 18.01.2019 (se vedlegg nr.1).

Jeg utviklet også et informasjonsskriv til informantene om deltakelse i masteroppgaven der det ble informert om deres rettigheter og sikring av anonymitet (se vedlegg nr.2). Postholm påpeker at informantene har rett til mest mulig informasjon om hva en deltakelse innebærer, hvordan det vil foregå og hvilke belastninger forskningsprosjektet vil ha for den enkelte informant (2011, s.145). Hun påpeker også at ved å gi informantene mest mulig informasjon i forkant av intervjuene kan dette bidra til et økt tillitsforhold som igjen gir forskeren «adgang» til feltet (Postholm, 2011, s.147). Informasjonsskrivet jeg sendte ut til informantene var i samsvar med malen NSD krever at benyttes. I dette skrevet ble det presisert hva deltakelsen gikk ut på og hva det teamet for oppgaven var. Det ble også presisert at deltakelsen var frivillig og at informantene når som helst, uten begrunnelse kunne velge å trekke sin deltakelse. Jeg påpekte samtidig hvordan jeg sikret deres anonymitet gjennom prosjektet. En slik anonymitet forklarer Kvale og Brinkmann at handler om konfidensialitet (2018, s.106). For å sikre konfidensialitet ble det transkriberte datamaterialet og lydopptakene oppbevart atskilt fra hverandre og passord-beskyttet for å hindre uønsket adgang til materialet. Lydopptakene ble også slettet etter at jeg hadde transkribert datamaterialet. Informantene fikk også fiktive navn for å sikre konfidensialitet (Postholm, 2011, s.154).

I møtet med informantene ønsket jeg å skape gode rammer og forutsetninger for intervjuet. Jeg stilte åpne spørsmål som gjorde at informantene kunne gi meg fylldige besvarelser og jeg opplevde at vi fikk gode samtaler rundt tematikken. Tillitsforholdet i et intervju kan også styrkes ved at jeg som forsker tar hensyn til informantenes egne interesser og verdier (Postholm, 2011, s. 148). Jeg benyttet som nevnt også en parafrasering for å vise at jeg ønsket å tolke informantenes svar på en mest mulig nøyaktig måte. Det er også avgjørende at jeg som

forsker er lyttende til informantene slik at de opplever seg selv som nyttige i deltakelsen (Postholm, 2011, s.149). Det etiske perspektivet berøres også i stor grad gjennom samfunnsforskningen fordi det er et møte mellom mennesker og fordi forskningsprosessen i seg selv, spesielt gjennom selve intervjuet, berører mennesker (Johannessen et.al, 2017, s. 83). Dermed blir det avgjørende at jeg som forsker reflekterer rundt egne valg i møtet med den enkelte, og at arbeidet med dataene blir behandlet på en verdig måte ovenfor informantene. Dette innebærer blant annet at jeg presenterer dataene på en mest mulig nøyaktig måte slik at informantene kan kjenne seg igjen i det de har fortalt, uten å legge ord i munnen på informantenes uttalelser (Postholm, 2011, s. 150). Det innebærer også at jeg synliggjør mine valg ovenfor leseren og at jeg etterstreber en gjennomsiktighet for å gi leseren tilgang til alle de valgene som er tatt i forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2018, s.108).

4.5 Forskningskvalitet

Forskningskvaliteten må vurderes ulikt ut fra oppgavens kvalitative eller kvantitative forskningstilnærming. I en kvantitativ forskning er begrepene *validitet* og *reliabilitet* sentrale for å vise til forskningsprosjektets kvalitet (Johannessen et al., 2012017, s. 231). I kvalitativ forskning vil det også være nødvendig å snakke om en validitet og reliabilitet, men forskningen må også vurderes på en annen måte fordi hensikten ikke er å oppnå noen generalisering, etterprøvbarehet eller gyldighet. Kvale og Brinkmann forklarer at begrepene om validitet og reliabilitet må begripeliggjøres slik at det blir relevant for den kvalitative forskningen (2018, s.276). Derfor har jeg valgt å benytte meg av begrepene pålitelighet, troverdighet og overførbarhet for å påpeke forskningskvaliteten på. Begrunnelsen vil bli presentert i de ulike underkapitlene.

4.5.1 Pålitelighet

Reliabilitet betyr pålitelighet og handler i utgangspunktet om å teste hvordan dataene er samlet inn, benyttet og bearbeidet, som i stor grad vil være gjeldende i en kvantitativ undersøkelse som inngår større mengder tall og datamateriale. I en kvalitativ forskning vil en slik tilnærming være mer uhensiktsmessig fordi intervju som metode eller andre kvalitative forskningsmetoder ikke kan sammenlignes med de kvantitative metodene (Johannessen et al., 2017, s.231). Et intervju vil ikke kunne etterprøves på samme vis fordi situasjonen vil være ulik i møtet med den enkelte informant. Konteksten vil være forskjellig og situasjonsbestemt i møtet med den

enkelte. I mitt møte med mine åtte informanter, gjennom et semistrukturert intervju, opplevdes heller ikke intervjuene like fordi jeg måtte vurdere spørsmål ut fra det enkelte møtet. Samtidig hadde jeg utviklet en intervjuguide som gjorde at intervjuene fikk samme form og hadde noenlunde samme innhold, selv om ikke de samme spørsmålene nødvendigvis ble stilt eksplisitt. Dermed vil en pålitelighet i en kvalitativ forskning i større grad handle om at jeg som forsker gir en mest mulig fullstendig beskrivelse over fremgangsmåte og valg som er tatt, for på den måten å sikre en pålitelighet i oppgaven (Johannessen et al., 2015, s.232). Som tidligere nevnt vil dette også handle om forskerens etterstrebeelse etter en mest mulig gjennomsiktighet ovenfor leseren slik at alle valg og fremgangsmåter er synlige (Kvale & Brinkmann, 202018, s. 108). Denne gjennomsiktigheten blir også kalt for transparens. Silverman påpeker at transparens i kvalitativ forskning bidrar til en pålitelighet gjennom å beskrive alle forskningsstrategiene og metodene som er benyttet i en analyse av dataene (2014, s.84). Påliteligheten til oppgaven vil derfor kunne vurderes ut fra min egen presentasjon av metoder og gjennomføring av forskningen.

4.5.2 Troverdighet og overførbarhet

Validitet betyr gyldighet og handler i utgangspunktet om forskeren måler det som faktisk skal måles og om det er en sammenheng mellom dataene (Johannessen et al, 2017, s.232). I kvalitativ forskning vil ikke en slik validitet være gjeldende fordi den kvalitative forskningen ikke er ute etter å måle noe. Johannessen et al. påpeker videre at validitet i en kvalitativ forskning i større grad handler om «... hvorvidt en metode undersøker det den har til hensikt å undersøke ...» (2015, s. 232). Johannessen et al. bytter derfor ut begrepet validitet i kvalitativ forskning med begrepene troverdighet (intern validitet) og overførbarhet (ekstern validitet) i likhet med Guba og Lincoln (1989, s.234).

Maxwell (2008) presenterer en rekke strategier som kan bidra til en troverdighet i forskningen. Troverdighet i en kvalitativ forskning kan blant annet etterstrebes gjennom lengere opphold ute i felten og gjennom en triangulering (s.244-245). En triangulering handler om å ta i bruk flere metoder for innsamling av data slik at forskeren kan samle inn ulike type data som kan bekrefte, støtte eller underbygge andre data, og forskningsprosessen kan dermed belyses fra ulike perspektiver (Postholm, 2011, s.132). I dette prosjektet er det kun benyttet intervju som metode. Jeg nevnte innledningsvis i kapitlet om intervju som metode at jeg vurderte å gjennomføre en observasjon for å få ytterligere opplysninger som kunne kommet godt med i min analyse. Likevel ble omfanget stort og jeg begrenset derfor oppgaven til å konsentrere

meg om intervju. Lengere opphold ute i felten var også begrenset med tanke på oppgavens omfang og tidsspenn. Selv om jeg bare har benyttet intervju som metode har jeg også benyttet informanter med ulike roller i skolen, da jeg har intervjuet både skoleledere og lærere. Dermed vil dette kunne gi to ulike perspektiver på tematikken. Maxwell påpeker videre at et annen strategi for å sikre mest mulig troverdighet er gjennom rike data (2008, s.244). I mine intervjuer gjorde jeg opptak av samtalene som i ettertid ble transkribert. Dette gjorde at jeg kunne få fyldige og beskrivende data fremfor å gjøre meg notater underveis i intervjuene. Det transkriberte materialet er også blitt behandlet med en varsomhet gjennom mine kodingsprosesser for å bevare det rike innholdet av dataene i størst mulig grad.

En annen måte å sikre troverdighet på er å la informantene få lese gjennom det transkriberte materialet og de beskrivelser og tolkninger jeg som forsker har gjort i ettertid, for å se om de kjenner seg igjen i materialet. Dette blir også kalt for en *member checking* (Postholm, 2011, s. 132). I denne studien var det dessverre ikke mulighet for å følge opp datamaterialet i samarbeid med informantene. Det var noe utfordrende å få med seg nok informanter fra før av. Flere skoler og lærere som ikke ønsket å delta begrunnet valget med at de ikke egentlig hadde tid. Derfor valgte jeg å ikke etterspørre en oppfølging i min forespørsel om deltakelse, for å håpe på at jeg i det hele tatt fikk nok informanter med meg. Jeg gjorde også dette for at det ikke skulle oppleves som et større arbeid for informantene å delta. Jeg er klar over at dette kan bidra til en usikkerhet i troverdigheten fordi det er opp til meg som forsker å presenter dataene mest mulig nøyaktig i tilknytning til mine informanters svar. I hvert intervju brukte jeg som nevnt en parafrasering for å etterstrebe en rett forståelse i det informantene fortalte meg. Selv om ikke dette er det samme som å la informantene lese over materialet i ettertid, opplevde jeg likevel dette som nyttig for å sikre at jeg hadde forstått informantene rett i selve intervjuene.

Når det gjelder overførbarhet vil spørsmålet dreie seg om forskningsprosjektets overføring til liknende situasjoner (Johannessen et al., 2017, s. 233). Overførbarhet vil derfor også slik jeg oppfatter det påvirkes av hvor godt forskeren presenterer sine valg og forståelse. Alt fra metodiske valg, vitenskapsteoretisk tilnærming og egen forståelse er nødvendig å begrunne. Dette fordi det er nødvendig i en hvilken som helst sammenheng, der man tar i bruk forskning, at funnene blir satt i lys av konteksten og at dette må tas i betraktning ved en overføring til egen forskning eller praksis.

4.6 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg presentert de valgene og beslutningene som er gjort i arbeidet med denne oppgaven. Gjennom å vise til de ulike valgene gir dette også en transparens og refleksivitet ovenfor leseren. I metodekapitlet har jeg påpekt en kvalitativ tilnærming til forskningsprosessen med et semistrukturert intervju som metode. Det er vist til utvalget av informanter, samt utvikling av intervjuguide og analyseprosessen. Jeg har også plassert meg innenfor en fenomenologisk og hermeneutisk vitenskapsteoretisk tilnærming, som vil prege arbeidet i forskningsprosessen. Det er også presentert et etisk perspektiv ved å synliggjøre de etiske forpliktelsene jeg har i arbeidet med kvalitativ forskning. At alle disse valgene er blitt presentert kan også bidra med å styrke forskningskvaliteten, som også er begrunnet i dette metodekapitlet.

5. Analyse av data

I dette kapittel blir mine data fra informantene presentert. I første del av presentasjonen rettes det oppmerksomhet mot en oversikt over lærerens skolehverdag og organisering av ulike samarbeids- og møtetider. Videre rettes det oppmerksomhet mot de tre delområdene om profesjonelle læringsfellesskap, kunnskapsbase og refleksjon. Dataene vil videre bli oppsummert med utgangspunkt i mine fire empiriske forskningsspørsmål for å strukturere dataene for en videre drøftingsdel.

5.1 Faste møtetider

Begge skolene hadde en inndeling av ulike møtetider og faste samarbeidstider for lærerne. Én dag i uken hadde de et møte som ble kalt for pedagogisk utviklingstid (pu-tid) felles for alle de ansatte. En annen dag hadde de fastlagt trinntid for alle de ansatte som arbeider på det samme trinnet. I det følgende vil jeg presentere pu-tiden og trinntiden fra de to skolene og innholdet i denne tiden.

5.1.1 Pedagogisk utviklingstid (pu-tid)

Den pedagogiske utviklingstiden ble av skolelederne presentert som en felles pedagogisk utviklingstid en fast dag i uken. Tiden ble brukt til felles informasjon fra ledelsen og for utviklingsorientert arbeid. Skolelederne forklarte dette på følgende måte:

«Det må henge sammen med hva vi som skole har pekt ut som utviklingsområder. Viktig at det ikke bare er forelesning og at det er ferdig tygga men at man kommer dit og må involveres. ... Vi bruker ofte lærerne innenfor ulike ressurser og satsingsområder, men vi forankrer det i ledelsen og vi er med i denne tiden.» (Skoleleder 1).

«Vi ble en PALS-skole for en stund siden, så vi har en PALS-økt kanskje to ganger i måneden, og så er vi jo en del av «Kultur for læring», så da ble det laget en modul for det ... Og så er det alt av informasjon, en del HMS og så videre». (Skoleleder 2).

Begge skolelederne påpekte at denne møtetiden hadde et utviklingsorientert fokus og at lærerne selv skulle involveres i denne økten. Skoleleder 1 uttrykte at «Når vi har fellestid så er det en kollektiv utvikling og da handler ikke det om å planlegge egen undervisning». (Skoleleder 1). Den pedagogiske utviklingstiden skulle handle om utvikling og ikke et

individuelt og organisatorisk arbeid for lærerne. Skoleleder 1 forklarte at det var avsatt tid til planlegging av undervisning i lærernes egen bundet og ubundet tid utenfor denne pu-tiden.

5.1.2 Trinntid

Trinnsamarbeidet i de to skolene var inndelt med en fast trinntid én dag i uken med en varighet på 2 timer. Denne tiden styrte lærerne selv, men felles funn var at de knyttet den fastsatte trinntiden til arbeid med ukeplan, retting av lekser og liknende arbeid. Alle de seks lærerne uttrykte at det var mye organisatorisk og administrativt arbeid i denne tiden. Lærerne forklarte dette på følgende måte:

«Det blir mye «gjøre-ting». For eksempel er jo hun faglæreren på trinnet vårt K&H lærer, så hun har en del slikt å fikse med.» (Lærer A).

«Jeg ser jo at det blir en del praktisk, vi kopierer opp ark, lager ukeplanen ...» (Lærer B)

«Vi planlegger uken og går gjennom ukeplanen. Vi lager lekser og legger opp til det som skal skje.» (Lærer C).

«... i hovedfokuset er det at vi skal bli ferdige med ukeplanen, men ikke noe annet spesielt.» (Lærer D).

«Det er jo litt et slikt hamster-hjul da, hvor det er klargjøring av opplegg, gjennomføring og retting. Og så er det lagging av ukeplan.» (Lærer E).

«Vi er veldig fristilte der. Vi skal vel gjøre oss ferdige med de oppgavene vi har. Så er det opp til oss på den trinnet å finne ut av det» (Lærer F).

Selv om denne tiden ble påpekt som fokus på organisatorisk arbeid, opplevde lærerne at denne tiden var nødvendig for å planlegge slik at de var godt forberedt. De vektla også at det var et godt samarbeid og fellesskap i disse timene. Det ble lagt vekt på fra flere av lærerne at et godt samarbeid var avgjørende for at trinnet skulle fungere best mulig sammen. Lærer A forklarte at det måtte være fokus på en felles praksis og ikke et privatpraktiserende utgangspunkt.

Lærer B, C og F trakk også frem tillit, tiltro og åpenhet som nødvendig i et samarbeid. Fellesskapet var viktig fordi det ga dem større handlingsrom når lærerne hadde behov for å drøfte utfordrende situasjoner om enkeltelever eller i møte med foresatte. De opplevde også å ha flere kompetente å støtte seg til når de trengte hjelp. Tilhørigheten i et trinnsamarbeid var derfor viktig for alle lærerne. Samarbeidet i denne tiden ble eksemplifisert ved at de sammen

planla hva de skulle ha i lekser, hvordan de skulle rette leksene, hva målene skulle være for timen og hva de skulle gjøre på uteskole.

Lærernes beskrivelse av den faste trinntiden ble også beskrevet av skolelederne. De forklarte denne tiden som avsatt til fristilt arbeid for lærerne, men at de vektla at det skulle være et samarbeid. I den sammenheng påpekte skoleleder 2 også at det ikke var like lett for alle trinn å bruke denne tiden til samarbeid da det også kunne oppstå noen problematiske sider i et trinnsamarbeid. Skoleleder 1 hadde en forventning om at trinnet arbeidet sammen om felles utvikling i denne tiden og viste også til en fast ordning de hadde på skolen, hvor lærerne hvert skoleår ble bedt om å lage en kontrakt med innhold for trinnets samarbeidstid. Denne måtte de også presentere for ledelsen. Noen av lærerne fra skole 1 trakk også frem denne kontrakten under intervjuet, men påpekte samtidig at det ikke var like lett i realiteten å skulle følge en slik plan. Lærer B forklarte dette slik:

«Vi måtte også presentere kontrakten for ledelsen, men det er jo også litt opp til oss å faktisk følge den, og det er ikke fordi man har motvilje til å følge den, men det er jo her disse tidstyvene kommer inn» (Lærer B)

Skoleleder 1 ønsket et utviklingsrettet fokus i trinntiden. Lærerne fra samme skole presenterte denne tiden som fokus på administrativt og organisatorisk arbeid, samtidig som lærer B påpekte tiden som utfordring for å følge opp en forpliktelse om utvikling i denne trinntiden.

5.2 Det kontinuerlige trinnsamarbeidet

I tillegg til trinntiden som var fastlagt hver uke var alle lærerne samlet på sitt felles kontor for de som arbeidet på det samme trinnet, både før og etter undervisning alle dagene. Flere av lærerne ga uttrykk for at trinnsamarbeidet ga rom for en type samarbeid, men i mindre grad muligheter for felles utvikling som en del av dette samarbeidet. Flere av lærerne påpekte at de samarbeidet, men at de også ønsket å bruke mer av samarbeidstiden til utvikling av egen praksis. Blant annet forklarte Lærer E følgende:

«Det kunne alltid vært mer tid til å snakke om det didaktiske og slike ting. Jeg synes det er veldig interessant. ... Det hadde vært spennende å sette av mer tid til å filosofere over hva man egentlig driver med. Ikke bare tenke på hva man skal ha i engelsklekser til neste uke. Men gå litt dypere inn i materien, det hadde vært spennende. Men det er det ikke så mye tid til nei.» (Lærer E).

Lærer E ga utrykk for at tid var en faktor som skapte utfordringer. Samtidig hadde lærer E et ønske om å arbeide nærmere egen praksis og i mindre grad bruke tid på et organisatorisk og administrativt arbeid. Lærer B påpekte noe av det samme ved å forklare at mye av den tiden lærerne på trinnet hadde sammen ble spist opp fordi de hadde et behov for å snakke sammen uten at det var en pedagogisk utvikling i det de snakket om. Videre forklarte lærer B at det dermed ble et ansvar den enkelte lærer hadde å planlegge undervisning for egen klasse: «... *det blir kanskje litt sånn at når jeg kommer hjem og skal planlegge opplegget i et fag så blir det litt min greie alene.*» (lærer B). Det lærer E og B forteller i denne sammenheng tolkes som et ønske om en utvikling som henger sammen med den undervisningen som skal gjennomføres i praksis. I form av en pedagogisk utvikling, men at det i realiteten var mindre realistisk å oppnå dette blant annet grunnet tiden de hadde til rådighet.

Tiden som en faktor og hindring til utvikling ble også påpekt av alle lærerinformantene, og av begge skolelederne. Tid ble nevnt flere ganger gjennom alle intervjuene. Lærer D uttrykte blant annet at det var begrenset med tid, men påpekte samtidig at det kunne vært benyttet mindre tid til arbeid med ukeplanen for å gi rom for utviklingsrettet arbeid i felleskap. Dette i likhet med lærer E sin forklaring ovenfor. Lærer B i sitatet ovenfor knytter også planlegging av undervisning til en individuell oppgave som blir foretatt utenom fellesskapet, selv om lærerne på forhånd hadde blitt enige om tema og mål for timene. Dette kan også relateres til hva lærerne kunne fortelle meg om organisering av undervisning og ressurser. Alle de seks lærerne var alene i undervisningssituasjon og hadde undervisning hele dager. Tre av lærerne hadde med seg en assistent eller spesialpedagog i noen av timene, men disse ressursene var tilknyttet enkeltelever. Lærerne påpekte at de i felleskap arbeidet om ukeplanen, mål og lekser, men at de sto alene med ansvar for selve gjennomføringen og at dette videre ble en individuell oppgave. Blant annet sa lærer A følgende: «*Vi er veldig enig om målene og hva elevene skal lære, men man får aldri snakket nok om det man gjør i klasserommet. Det blir veldig individuelt*» (Lærer A). Selv om lærerne forklarte at de delte gode tips og ideer ble det opp til dem selv å planlegge egen undervisning.

5.3 Trinnsamarbeid som arena for profesjonelle læringsfellesskap

I intervjuene med informantene ble det rettet oppmerksomhet mot profesjonelle læringsfellesskap som en samlebetegnelse for et samarbeid med vektlegging av et

utviklingsorientert arbeid i et fellesskap. Målet her var ikke først og fremst å påpeke lærernes forståelser av begrepet fordi dette begrepet kunne være ukjent for dem, eller at det ble benyttet andre begreper om samme utvikling i deres skole. Formålet med denne delen av intervjuet handlet i større grad om hvordan de opplevde trinnsamarbeid som arena og mulighet for utviklingsrettet arbeid for egen praksis, både kontinuerlig og i et fellesskap. Samtidig ble det i intervjuene med skolelederne lagt noe større vekt på deres forståelse om profesjonelle læringsfellesskap. Det ble også undersøkt skoleledernes forventinger og tilrettelegging for profesjonelt læringsfellesskap i tilknytning til trinnsamarbeidet.

5.3.1 Lærernes oppfatninger

Lærer C ga uttrykk for at man som lærer ikke kunne si seg ferdig med kunnskap, men at man hele tiden måtte utvikle seg og begrunne det man gjorde i praksis. Informanten påpekte at dette var godt ivaretatt i form av en god ordning med videreutdanning gjennom skolen som sikret en utvikling. Det samme påpekte lærer A og B fra skole 1. Lærerne trakk frem videreutdanning og pu-tiden som tilrettelagt for arbeid i profesjonelle læringsfellesskap. Da jeg imidlertid etterspurte hvordan trinnsamarbeidet ga rom for utvikling i form av om for eksempel det å dele faglitteratur med hverandre, snakke om arbeidsmetoder, didaktikk og å reflektere over egen praksis var svarene noe annerledes. Lærer C sa følgende:

«Nei, men jeg synes det er interessant det du sier. Det var en god ide ja, at vi kunne brukt mer av den felles tiden på trinnet til å snakke om artikler, kunnskapsutvikling, arbeidsmetoder, vurdering for læring og sånt knyttet til eget arbeid sammen. Det virker interessant å bruke tiden mer til det» (Lærer C).

Også lærer E ga uttrykk for at trinnsamarbeidet som arena for utvikling av egen praksis ikke var noe det ble brukt mye tid på. Tiden ble også uttrykt av lærer B og D. Lærer B forklarte at et profesjonelt læringsfellesskap i større grad handlet om utvikling og andre type samarbeid enn det dagligdagse samarbeidet de hadde, men påpekte også her tiden som en utfordring:

«Et vanlig samarbeid handler om å få uken til å gå, planlegging av undervisning og slike ting. Et profesjonelt læringsfellesskap handler om å utvikle oss og tilegne oss ny kunnskap. Et nivå over slik jeg ser det. Det er et ønske om det i trinnsamarbeidet, men tiden skaper problemer» (Lærer B).

Lærer B la videre vekt på at denne type samarbeid måtte organiseres under den faste pu-tiden én dag i uken for at denne type utvikling skulle eksistere:

«... det kan ikke være opp til oss, hvis vi lærere, i våres egen tid skulle ha..., det går ikke, for vi har så mye annet å gjøre. Det må gå inn under pu-tid og noen ovenfra som styrer det». ... det er ikke så lett å ha de gode pedagogiske samtale. Det synes jeg det er alt for liten tid til.» (Lærer B).

Lærer B, i likhet med lærer A og C fra samme skole, opplevde at pu-tiden var effektiv tid for utvikling og at det også burde foregå under pu-tiden. Dette fordi trinnsamarbeidet ikke ga de samme mulighetene for en egen praksis- og kompetanseutvikling, selv om informanten ga uttrykk for et ønske om dette som en del av trinnsamarbeidet. Lærer D i skole 2 ga også uttrykk for et ønske om noe mer tid til egen utvikling av lærerrollen som en del av trinnsamarbeidet. Lærer D forklarte at det dessverre var begrenset med tid, men at lærerne selv også kunne bli bedre til å organisere, slik at arbeid med ukeplanen ikke tok like lang tid og dermed også kunne gi rom for utvikling. Lærer D var ganske nyutdannet i læreryrket og opplevde derfor at egen måte å arbeide på var ulik de som hadde arbeidet ved skolen i flere år. For lærer D var det sentralt å diskutere undervisning, slik informanten også var kjent med fra egen studietid som en sentral del av læreryrket.

Lærer D ga uttrykk for at tilknytningen til utdanningsinstitusjonen de siste årene gjorde at det var enklere å tenke nytt og ha et fokus på utvikling og refleksjon, men at det i realiteten ble mindre av dette når man kom ut i læreryrket. Samtidig påpekte også lærer D at det burde vært noe mer fokus fra ledelsen og ned til lærerne hva et profesjonelt læringsfellesskap handlet om:

«... Kanskje noe mer retningslinjer på hva som kreves av oss og ikke minst hva et profesjonelt læringsfellesskap er!» (lærer D).

Lærer D forklarte at det var nødvendig med en invitasjon inn til et slikt profesjonelt læringsfellesskap og en eksemplifisering av dette fordi det ikke bare var å forstå hvordan et slikt fellesskap kunne gjennomføres på best mulig måte.

5.3.2 Skoleleders forståelse, forventinger og tilrettelegging

Begge skolelederne hadde klare oppfatninger og forventinger om et profesjonelt læringsfellesskap. I likhet med lærerne fra skole 1 vektla også skoleleder 1 at pu-tiden var tid som ga rom for et profesjonelt læringsfellesskap. Skoleleder 1 svarte følgende:

«Det handler om å ha en arena for utvikling, som ikke handler om drift. Så når vi har fellestid, pu-tid, så handler det ikke om å planlegge egen undervisning nødvendigvis ... og det må være noe du til syvende og sist skal teste ut selv. Teste ut i egen klasse og gjerne da med refleksjon fra kollega og seg selv.» (Skoleleder 1).

Skoleleder 1 beskrev pu-tiden som avsatt og tilrettelagt tid for utvikling, og at denne tiden skulle være tilknyttet lærerens egen praksis. På den måten ble det en utvikling som også kunne videreføres inn i lærernes egne trinnsamarbeid. Samtidig ble det av lærerne gitt uttrykk for at en utviklingsrettet samarbeidsarena i trinnsamarbeidet ikke var like lett å gjennomføre og at pu-tiden dermed ble en lukket arena for utvikling.

Skoleleder 1 presenterte videre at et profesjonelt læringsfellesskap handlet om en utvikling innad i egen skole og at de derfor var varsomme med å sende lærerne ut på kurs. Skulle de gjøre det skulle de også se behovet. For eksempel kunne de sende en leselærer-ressurs på kurs for å videre bringe dette til de andre lærerne ved skolen. Skoleleder 1 la også vekt på at det var elevenes læring som skulle være hovedformålet med lærerens utvikling, og at alle lærerne hadde et felles ansvar for en kollektiv utvikling slik at de ikke gikk i hver sin retning. Det var også tydelige forventninger om hvordan det profesjonelle læringsfellesskapet skulle være en kontinuerlig og pågående prosess mellom ulike arenaer i skolen. Ved å hele tiden arbeide med egen utvikling og at det var en sammenheng mellom pu-tiden og lærerens trinntid, trinnsamarbeid og egen praksis, bidro dette til at det ikke ble en organisatorisk og oppstykket form i utviklingen. Skoleleder og lærerne tilknyttet skole 1 sine ønsker om utvikling opplevdes som like, men skolelederen hadde noen flere ønsker enn hva lærerne i realiteten opplevde at var mulig å realisere.

Når jeg spurte skoleleder 2 om det profesjonelle læringsfellesskapet ble det blant annet påpekt at det å støtte seg til forskning var sentralt. Skoleleder 2 forklarte at det likevel ikke var alle lærerne som gjorde dette i egen praksis: *«Det er en del som forholder seg til det de har gjort i alle år, selv om man kanskje ikke ser at det fungerer hele tiden. Så man gjør mer av det samme egentlig»*. Skoleleder 2 påpekte videre at fokus på utviklingsarbeid var noe de hadde snakket en del om i utviklingstid sammen med andre skoleledere og inspektører i kommunen. Der hadde de også snakket om profesjonelle læringsfellesskap, men dette opplevde ikke skoleleder 2 at det var lagt like mye vekt på ovenfor lærerne i deres egen skole: *«Så jeg synes kanskje at vi får vite en del om det, men jeg tror ikke det blir trykt nok ned til lærere.»* (skoleleder 2).

Skoleleder 2 vektla forskningsbasert praksis som sentralt i et profesjonelt læringsfellesskap og ønsket at dette skulle implementeres mer som en del lærernes hverdag. Skoleleder 2 forklarte videre at dette var noe ledelsen i den siste tiden hadde snakket mer om og som de ønsket å videreføre inn i egen skole fremover som en måte å arbeide på for å skape bedre utvikling. Denne forklaringen ble også påpekt av lærer D fra skole 2 som mente lærerne burde

få en tydeligere innføring i hva et profesjonelt fellesskap handlet om og hvordan dette kunne gjøres. Det var ikke motvilje for utvikling blant lærerne i skole 2, men det måtte legges mer til rette for dette og også noe mer innføring i hvordan det kunne gjøres. Jeg spurte skoleleder 2 om hvilke tiltak de tenkte ville være aktuelle for å oppnå det de ønsket for fremtidig arbeid med utvikling i skolen. Skoleleder 2 forklarete følgende:

«Det blir jo å kreve litt mer av den trinntiden. At man tvinger lærerne til å tenke litt annerledes da. Og det er den veien vi må gå nå, at vi får lærerne vekk fra å bruke den trinntiden bare til drift slik som å få ferdig ukeplanen, men at vi også må se forover på læringen, klasseledelse, hva funker/hva funker ikke, hva må vi gjøre mer av for at det skal bli bedre, og så videre.» (skoleleder 2).

Begge skolelederne påpekte at utvikling også skulle foregå i trinnsamarbeidet og at det organisatoriske arbeidet måtte ha en mindre plass, slik at det ble rom for utvikling. En refleksjon over egen praksis, tilknyttet forskningsbasert kunnskap ble påpekt av skolelederne som nødvendig i trinnsamarbeidet. Samtidig opplevde lærerne selv tid som hindring til dette, grunnet mye annet organisatorisk arbeid.

5.4 Kunnskapsgrunnlag – erfaringsbasert og forskningsbasert kunnskapsdeling i trinnsamarbeidet

Gjennom intervjuene ble det stilt spørsmål om lærernes egne erfaringer og oppfatninger om kunnskapsdeling som en del av trinnsamarbeidet. Det ble undersøkt hvordan lærerne delte denne kunnskapen med hverandre og på hvilken måte denne kunnskapen dannet grunnlag for videre undervisningssammenheng.

5.4.1 Lærernes oppfatninger

Flere av lærerne mente at både forskningsbasert- og erfaringsbasert kunnskap og praksis var viktige deler av lærernes kunnskapsbase. Lærer A, D og F trakk spesifikt frem kombinasjonen av disse kunnskapskildene som sentralt. Lærer A sa at «... det ikke er enten eller, ... man må kombinere». Erfaringer over tid ble påpekt som like nyttig som forskningen. Lærer E opplevde også disse kunnskapskildene som sammensatte og forklarte følgende:

«Det jo noe med det at jeg føler læreryrket er et håndverk, og det får man kun gjennom erfaringer. Så det må jo være en slags skjønn harmoni her, tenker jeg da. Det hjelper jo ikke bare å være en fantastisk håndverker hvis man ikke har noe kunnskap fra andre steder heller. Så det må bli en blanding av dette her mener jeg.» (Lærer F).

Lærer C var opptatt av at den forskningsbaserte kunnskapen måtte ligge til grunn for det som ble gjort i praksis og forklarte følgende:

«Hvis du ikke har noen kunnskap om forskning så er det vel bare tull det du holder på med, tenker jeg hvert fall. Jeg tenker, hvis du sier «min erfaring sier det», so what? Du må ha en begrunnelse for hvorfor du gjør som du gjør. Du kan ikke holde på med det samme bare fordi du har erfart.» (Lærer C).

Det var tydelig at lærer C så nødvendighet i å benytte kunnskap fra forskning og at dette også skulle bidra til at læreren kunne begrunne sine valg i praksis. Videre etter å ha hørt lærer C sin oppfatning etterspurte jeg hvordan den forskningsbaserte kunnskapen ble delt i trinnsamarbeidet, og også om dette var en del av deres kollektive planlegging for videre undervisning. Lærerne svarte følgende:

«Det gjør vi ikke sammen, man kunne gjort det litt mer i fellesskap, snakket om det. Jeg bruker det selv og det blir mest mitt eget og det jeg gjør i mitt eget klasserom» (Lærer C).

Lærer C sin forklaring viser til en noe mer individuell inngang til innhenting av kunnskap og bruk av kunnskap, men at det samtidig var et ønske om å dele dette med hverandre. Det samme påpekte også blant annet lærer D ved å fortelle at: *«Det er mer individuelt. Alle tilegner og bruker kunnskap på egen hånd, men det er mindre rom for å dele det egentlig.»* Lærer D og E trakk også frem at det var mer erfaringsbasert kunnskap og praksis som dominerte i lærerhverdagen:

«I realiteten, per dags dato så er det mer erfaring. Også tar man jo heller den forskningen man selv ser. Det er jo ikke lagt opp til noe sånt «her er det forskning, nå skal vi jobbe etter det». Det er i grunn erfaringer det går etter ja.» (lærer D).

«Jeg tror det går veldig mye på egen erfaring om hva du velger å gjøre og ikke gjøre. Fra høgsolen så er det jo veldig forskningsbasert når du er student, men her går det mer på erfaring og erfaringer til andre som har erfart i mange år.» (Lærer E).

Lærer B og F påpekte også tiden som utfordrende i lærerens egen utvikling av kunnskap og at det derfor var en enkel løsning å holde på med det man hadde gjort gjennom flere år:

«Det er så lett å gjøre det man alltid har gjort, mens at det å kanskje skulle sette seg inn i ny forskning eller gjøre ting annerledes, det krever jo at du setter av litt tid, og den tids-klemma som vi har på jobb, den gjør jo at vi kanskje ikke får det til slik som vi ønsker» (lærer B).

«Vi er ikke så oppdaterte sånn som de nyutdannede er som er helt ferske. Det har liksom litt med tiden å gjøre da. At den kanskje ikke er der, eller at man ikke prioriterer å sette seg så mye inn i forskningen og slikt.» (Lærer F).

Flere av lærerne påpekte tiden som utfordring for kunnskapsdeling i trinnsamarbeidet, og det ble samtidig også uttrykt at det ble et større individuelt enn kollektivt ansvar å innhente og å utvikle egen kompetanse. Lærer B fortalte at det gjennom pu-tiden og organiserte kurs ble presentert forskning, men at dette ikke var en del av trinnsamarbeidet. *«... men uten om det så er det jo vi selv som har ansvaret for å finne forskning, og det gjør jeg jo ikke.» (lærer B).* Også lærer D påpekte at dette ikke ble en del av trinnsamarbeidet, men noe mer fokusert på i pu-tiden. Lærer D forklarte at: *«Det er det lite av. Forskning kommer jo kanskje noe fram av på den utviklingstiden vi har på onsdager.»* Lærer D trakk også frem at det var enklere å holde seg oppdatert på forskning som student, men at det ble en større avstand fra dette når man arbeidet som lærer:

«Jeg kjenner jo at jeg leste masse forskning når jeg var student. Du gjør jo ikke det når du jobber. Da er man avhengig av å få det servert, for du leser jo ikke og du oppdaterer deg ikke like mye. Så det er nok mer den tilgjengeligheten og den tiden. Jeg ser jo at det er mange ting man gjerne skulle gjort i løpet av en dag som man ikke rekker. Så det er nok kanskje mer den tiden også, og fokuset da, som kanskje ikke er der like mye. Det er helt noe annet enn å være student.» (lærer D).

At lærer D var relativt nyutdannet gjorde at informantene også så en distanse mellom praksis og kunnskap i læreryrket sammenlignet med studietiden. Det opplevdes også som noe enklere å utvikle kunnskap når man var tilknyttet en utdanningsinstitusjon samtidig som man arbeidet. Det samme trakk også lærer A frem. Lærer A var tilknyttet en utdanningsinstitusjon i forbindelse med en videreutdanning og opplevde at dette bidro til noe mer utveksling av kunnskap i sitt eget trinnsamarbeid. Lærer A var tilknyttet et jevnlig påfyll av kunnskap og følte seg oppdatert. Dermed kunne informantene også videreformidle dette inn i sitt trinnsamarbeid. I trinnsamarbeidet som lærer A var en del av opplevdes det derfor som noe større vekt på kunnskapsdeling i denne felles tiden, men at dette ble en enveiskommunikasjon ved at lærer A som var tilknyttet videreutdanning formidlet videre til de andre på trinnet.

Vektlegging av tid som en hindring ble gjennomgående innenfor temaområdet om kunnskapsgrunnlaget og deling av kunnskap. Lærer E forklarte i sitt intervju at det var et ønske om å dykke dypere inn i egen praksis og se på hva som ble gjort og hvorfor. Samtidig tilføyde

lærer E at det var mye som ble pålagt skolen, som også hindret lærerne i å faktisk utvikle egen praksis. Lærer E forklarte følgende:

«Og så er det noe med at det er mye å gjør i den virkelige verden. Det er mye som blir lagt i skoleverket, og det er ikke ofte du setter deg ned og tenker «nei nå kjeder jeg meg, nå skal jeg lese forskning i tre timer, liksom» ikke for å fleipe altså, men for å sette det litt på spissen.» (Lærer E).

Lærer D og F forklarte også at det var et ønske om noe mer forelesninger av profesjonelle fagfolk for å gjøre det enklere å bevare en utvikling og videreføre dette inn i egen arbeidsplass:

«Jeg tenker at det skulle vært mer muligheter for kursing. Hvert fall sånne intensive kurs. Alt fra tilpasset opplæring til spesialpedagogikk, til atferd, til faglig. Noen sånne korte kompetansekurs tror jeg hadde vært veldig nyttig. For jeg ser at det er vanskelig å oppdatere seg på egenhånd.» (Lærer D).

«Jeg skulle gjerne fått enda mere påfyll, absolutt. Gjerne litt mer i form av å ikke bare lese selv, men også hørt på noen som virkelig har dette under huden. Det hadde vært spennende, men da må det prioriteres.» (Lærer E).

Alle lærerne ga uttrykk for at utvikling og deling av kunnskap var nødvendig og at den forskningsbaserte kunnskapen måtte komme tydeligere frem også i trinnsamarbeidet. Det var likevel en del hindringer de opplevde at utfordret dette slik som tid og tilgjengelighet.

5.4.2 Skoleleders forståelse, forventninger og tilrettelegging

Begge skolelederne hadde forventninger om å innhente og å ta i bruk kunnskap. De mente at skolene måtte basere seg på forskning. Kunnskapen måtte videre bli reflektert tilknyttet egne erfaringer, og konteksten i egen skole måtte tas hensyn til. Ved å se på forskningen og samtidig tilpasse dette for egen kontekst ville den forskningsbaserte kunnskapen og praksisen være verdifull og nødvendig. Skoleleder 1 forklarte følgende:

«Jeg er opptatt av å ikke være for entydig i hvordan man presenterer og sier at «det står øverst på lista til Hattie, så derfor så gjør vi det sånn», men at vi varierer. Vi kan ikke følge en oppskrift, det er ikke slik det fungerer, men heller bruke det for å utvikle egen kunnskap og utvikle skolen. Enkle løsninger finnes ikke i en skoleutvikling. Man må kjenne konteksten også må du tilpasse etter det og vurdere om det du gjør gir resultater.» (Skoleleder 1).

Jeg spurte videre skoleleder 1 om hvordan det ble tilrettelagt for å benytte forskningen i lærernes trinnfelleskap og egen utvikling. Skoleleder 1 svarte følgende:

«Den må serveres i stor grad, den må det. Vi må gi de det. Det må komme fra oss i ledelsen. Jeg tror vi kan gjøre enda mer der. Det vi gjør er jo at vi henter kunnskap fra det vi i ledelsen mener at finnes, så tygger vi den litt ferdig før vi presenter den i pu-tiden. Hvis du hadde spurt meg når jeg selv var lærer så ville jeg nok i liten grad svart at jeg gjorde det på egen hånd. ... Det er nok ingen stor kultur for å lese forskningsartikler og sånt hvis man ikke er en del av det gjennom studier eller er på et ledernivå.» (Skoleleder 1).

Skoleleder 1 hadde tydelige forventinger og det ble tilrettelagt for at lærerne kunne motta forskning gjennom at dette ble en del av den felles utviklingstiden alle de ansatte hadde via pu-tiden. Samtidig opplevde skoleleder at dette måtte gå under denne felles pu-tiden fordi det ikke var like realistisk at lærerne selv gjorde dette, både individuelt men også som en del av trinnsamarbeidet. Skoleleder 2 påpekte mye av det samme som skoleleder 1 ved å si at de ikke kunne drive en synsing-basert skoleutvikling. Det var et behov for å støtte seg mer til forskningen og ikke basere praksisen på det trygge man hadde gjort i alle år. *«Vi er nok en skole med stort sett erfaringsbasering, men vi ønsker oss mer mot det forskningsbaserte. Det er det ingen tvil om!» (skoleleder 2).* Skoleleder 2 la også vekt på at lærerne selv måtte engasjere seg i å tenke mer over hva de hadde gjort i praksis og reflektere mer rundt om det fungerte eller ikke, i en kombinasjon med det forskningen også representerte.

«Det er mye god erfaring også, men man kan jo ikke holde på med det samme hvis man ser at man har utfordringer i klassen, eller om man ser at noen elever sliter. Da kan man kanskje se at «det jeg har gjort ti 20 år, det funker faktisk ikke nå med denne gjengen her. Så da må jeg gjøre noe annet». ... men vi ser at det fortsatt er noen som sier at det er «ungene det er noe feil med og ikke meg» og det er noe vi prøver å si at det er den voksens ansvar å endre praksis.» så der har vi en vei å gå.» (skoleleder 2).

Det var tydelig at skoleleder 2 vektla fokus på egen lærerrolle og refleksjon både individuelt og i fellesskap for å undersøke hvordan de bedre kunne legge til rette for elevene. Det måtte også fokuseres på systemet rundt fremfor individperspektivet i utvikling av egen praksis. Jeg spurte videre skoleleder 2 om hvordan det ble tilrettelagt for å benytte forskningen i lærernes egen utvikling og fellesskap. Skoleleder 2 svarte følgende: *«Nei det er jo ikke noe annet enn internett det. Vi får bladene fra Bedre skole og Utdanningsnytt. Ellers så er det at man må gå og kjøpe litteratur selv.» (Skoleleder 2).* I henhold til lærerne fra skole 2 sine svar påpekte også de at det var disse type kunnskapsbladene som var tilgjengelige og nærmest i deres hverdag.

5.5 Refleksjon som verktøy for trinnsamarbeidets egen utvikling av praksis

I intervjuene ble det også lagt vekt på refleksjon som verktøy for utvikling av kompetanse og praksis. Både lærerne og skolelederne var samstemte om at refleksjon var nødvendig. Det ble blant annet påpekt at egenrefleksjon var noe som ble gjennomført. Lærerne forklarte også at de reflekterte sammen om skoledagen som hadde vært, men at det i mindre grad var en refleksjon preget av utvikling.

5.5.1 Lærernes oppfatninger

Både lærer A og C påpekte eksplisitt at det var mye egenrefleksjon og at dette var nødvendig for egen praksis. Lære C sa blant annet følgende:

«Reflektere gjør jeg vel mest for meg selv. Du legger ikke fra deg ting når du går hjem. Det blir litt refleksjon etter arbeid med deg selv. Hvordan kan jeg gjøre ting annerledes neste gang og slikt. ... Du må alltid reflektere.» (Lærer C).

Jeg spurte lærer C videre om refleksjon også var en felles del av trinnsamarbeidet. Lærer C forklarte at det ble mye egenrefleksjon, men at det opplevdes som best å reflektere sammen med noen andre. Samtidig sa lærer C at: *«... det er det litt liten tid til her. For når du er ferdig med barna så skal du planlegge neste dagen, ordne med ting og da går tiden.» (Lærer C).* Det var et ønske om en felles refleksjon, men samtidig også begrensinger i form av at tid var noe som ble oppfattet som en hindring av flere lærere. Blant annet forklarte lærer A at det var viktig å reflektere rundt spørsmål slik som: *«... oppnådde vi det vi ville, fikk vi læringsutbytte av det vi gjorde? Fungerte måten vi jobba på?».* Samtidig påpekte lærer A tiden som hindring. *«Det er dessverre alt for lite tid til å sette seg ned i ro og mak og reflektere over egen praksis og gjøre grundigere vurderinger over det man har gjort sammen» (Lærer A).*

En grundigere refleksjon over egen praksis var noe lærer E også påpekte. Lærer E trakk frem hvor nødvendig refleksjoner kunne være slik at man ikke satte seg selv i en vedvarende prosess hvor man utførte den samme praksisen til enhver tid. Det handlet om å hele tiden utvikle og justerte praksisen med utgangspunkt i refleksjon med andre. Lærer E sa følgende:

«Det kan jo være at jeg for eksempel lager et opplegg og tenker at «dette blir så bra», og så går det kanskje ikke slik. Og det er jo nettopp da man trenger den refleksjonen. Hvor man kan reflektere over hvorfor ting gikk som det gikk.» (Lærer E).

Flere av informantene savnet den gode tiden til refleksjon og lærer F viste til noen eksempler på hva som opplevdes som hindring for refleksjon over egen praksis. Lærer F sa følgende:

«Jeg tror nettopp ved å reflektere over det man har gjort i ettertid så er det jo så mye bra som dukker opp som man kan ta tak i. Det savner jeg. At man kan sitte og bare snakke om det i et læringsfellesskap, og det tror jeg alle kan kjenne litt på. Og så tror jeg de fleste også kjenner på at slike ting som i utviklingstidene på onsdager (pu-tiden) som styres av ledelsen, at det blir «dytta på oss» som noe «ekstra» vi skal gjøre. Og hvor man da tenker over hvor fint det kunne være å heller sitte og reflektere litt over egen praksis.» (Lærer F).

Lærer F opplevde at refleksjon i fellesskap var sentralt for å utvikle seg, men opplevde samtidig blant annet at pu-tidens innhold gjorde at det ble mindre tid til den refleksjonen lærerne faktisk ønsket å gjennomføre for å utvikle egen praksis på trinnet.

5.5.2 Skoleleders forståelse, forventinger og tilrettelegging

Skolelederne var opptatt av det foregikk en refleksjon over egen praksis blant lærerne og at dette også ble tilrettelagt gjennom at de arbeidet i fellesskap på trinnene. Skoleleder 1 opplevde også at lærerne reflekterte godt sammen nettopp ved at de kunne sitte på samme kontor og den tilgjengeligheten de hadde til hverandre der.

«Refleksjon er jo viktig på alle nivåer tenker jeg. Diskutere hvordan vi skal jobbe med dette her nå, hva er det som er lurt, bruke hverandre. Jeg har veldig tro på det blant lærerne også. At de sitter sammen og det uformelle samarbeidet de har der» (Skoleleder 1).

Skoleleder 2 påpekte også at refleksjon måtte knyttes til forskning og ikke bare egen handling med erfaringer: *«Jeg tror at skal man få den refleksjonen opp mot forskning må man ha større fokus mot at man også må lese forskningen, og der er vi ikke. ... og da får man heller ikke den refleksjonen opp mot forskning og egen praksis.»*

Skoleleder 1 forklarte også at de gjennom pu-tiden prøvde å gi lærerne noen knagger for hvordan de kunne reflektere videre inn i egne trinnsamarbeid, slik at dette også ble en arbeidsform i trinnsamarbeidet. Skoleleder 1 forklarte blant annet at ved å fordele arbeidet med fag og undervisningsplanlegging kunne det bli større plass til refleksjon og kunnskapsdeling. *«... det er hele tiden dette hjulet vi må tenke på. Hvis jeg er norsklærer på trinnet så er det mitt ansvar å få det ned på planen, så får man heller tid til refleksjon på trinnet» (Skoleleder 1).* Det var tydelig at skoleleder satte utviklingsarbeidet som sentralt i

trinnsamarbeidene, samtidig som det ble påpekte at det organisatoriske arbeidet kunne ryddes for å gi mere plass til utvikling. Samtidig kunne også individuelle ansvar for de ulike fagene gjøre at lærerne ikke hadde et behov for å bruke hele den felles trinntiden til slik planlegging men mer tid til utvikling. Dette ifølge begge skolelederne.

5.6 Observasjon som metode for praksisutvikling

Selv om jeg ikke hadde planlagt å stille spørsmål om observasjon falt det seg naturlig at dette ble et spørsmål ettersom begge skolene enten *var* eller *hadde vært* tilknyttet et satsingsområde og program som innebar kollegaveiledning med observasjon som metode. Den ene skolen hadde vært tilknyttet «Ungdomstrinn i utvikling» og den andre skolen var en del av «Kultur for læring».

5.6.1 Lærernes erfaringer med observasjon

I forbindelse med de to satsingsområdene hadde fire av lærerne gjort seg kjent med observasjon av hverandre og en kollegaveiledning i etterkant av observasjonen. Felles for disse var at de alle syntes dette var lærerikt og at det var mer nyttig når de kunne observere hverandre fremfor at ledelsen kom på observasjonsbesøk. Når lærerne måtte observere hverandre fikk de mulighet til å se på andre samtidig som de måtte vise seg frem for andre og snakke om dette i ettertid. Lærerne avtalte selv seg imellom når de skulle observere hverandre. Både lærer E og F påpekte videre at det måtte være noe mer organisering dersom dette skulle gjøres mer kontinuerlig i egen skole, utenom satsingsområdene som gjorde at det hadde vært en runde med observasjon i skolen deres.

Lærer E forklarte følgende: «*Vi skulle liksom bare ordne det på et vis, men vi fikk ikke noen ekstra timer eller noe sånt. Det var mer at det bare skulle fikses på ett eller annet vis. Skulle kanskje ønske at det var litt mer tilrettelagt slik praktisks. Vi burde nok fastsette tid på det hvis vi skulle gjort det fast.*» (Lærer E). Også lærer F forklarte dette ved å si at «*Det måtte vært timeplanfestet hvis det skulle vært regelmessig. Det er eneste måten. Sånn vi gjorde det nå vil ikke fungere*» (Lærer F). Det gis her uttrykk for at noen av lærerne opplevde at observasjon var nyttig men at det måtte organiseres på en bedre måte og samtidig legges til rette for det. Det var noen opplevelser av at dette ble enda en oppgave lærerne ble pålagt og i tillegg måtte sette av tid til selv for å realisere. Samtidig knyttet også lærer B observasjon til en måte som kunne gjøre det enklere å realisere en refleksjon og kunnskapsdeling i fellesskap:

«Jeg tenker jo at gjennom observasjon og kollegaveiledning så er det mye mer tilrettelagt for refleksjon og systematikk rundt det å reflektere over egne praksis.» (lærer B).

Gjennom å kjenne til samme praksis i form av å ha sett hverandre undervise og kjenne til rammer, struktur og innhold, kunne dette gjøre det mer aktuelt å bringe lærernes egen praksis med inn i en refleksjon og utvikling i et fellesskap. Dette var et forslag fra lærer B om hvordan en utvikling av lærerens egen praksis kunne realiseres.

5.6.2 Skoleleders tilrettelegging for observasjon som metode

Begge skolelederne hadde gjennomført observasjon på skolene sine. Begge forklarte at de syntes det fungerte godt på den måten de hadde gjort det, gjennom å la lærerne selv koble seg opp med hverandre på tvers av trinn og finne en halvtime til observasjon. Skoleleder 1 forklarte følgende:

«Vi har ikke satt av noen tid i undervisningen eller noe sånt, vi har sagt «dette klarer dere selv». Hvis vi skal sitte og lage en plan på det så tror jeg ikke vi får gjennomført det.» (Skoleleder 1).

Skoleleder 2 ga uttrykk for samme organisering ved å si at *«Hvis man vil ha det, så får man det til. Vi er ikke så mange lærer at det er vanskelig å få til den lille halvtimen med observasjon»*. Det var tydelig gjennom samtalene med skolelederne at de opplevde observasjon som nyttig og de ønsket også å fortsette med dette som en fremtidig arbeidsform i skolene. Lærerne var også enige i dette. Samtidig tolkes det som en noe ulik forståelse for tilrettelegging og organisering av observasjon. Ledelsen opplevde at dette videre kunne gjennomføres slik det på dette tidspunkt ble praktisert. Lærerne opplevde denne måten som noe mindre tilrettelagt for at det kunne foregå mer kontinuerlig, da det ble nok et ansvar som ble lagt i deres hender å finne ut av selv.

5.7 Lærernes idealvisjon for utvikling i et trinnsamarbeid

Avslutningsvis i intervjuene ba jeg informantene om å se for seg hvordan et trinnsamarbeid hadde fungert som arena for praksis og kompetanseutvikling tilknyttet det vi hadde snakket om i intervjuene om kunnskapsbase og refleksjon. Jeg ba de se for seg en drømmesituasjon hvor det var ubegrenset med tid, ressurser og økonomi i skolen. I svarene som kom frem var

det blant annet et ønske om flere ressurser for å styrke nettopp et fellesskap med rom for utvikling. Lærer A svarte følgende:

«Jeg skulle ha ønsket meg at det var et to-lærersystem hele tiden, uansett elevantall i klassen, i tillegg til en assistent. Hvis man hadde hatt nok ressurser så tror jeg man hadde kommet veldig langt. Men da må man også være god til å bruke dem og å organisere. Det hadde vært det ideelle. Jobbe forebyggende». (Lærer A).

Lærer A påpekte at det var nødvendig å arbeide forebyggende og at dette kunne oppnås bedre gjennom å samarbeide flere om elevene i klassen. Lærer A forklarte videre at denne ordningen også kanskje ville føre med seg at man automatisk reflekterte og utviklet egen praksis mer i fellesskap fordi man sto i undervisningssituasjonene sammen og hadde ansvar for de samme elevene til enhver tid. Videre kunne dette også skape flere muligheter for observasjon av hverandre og det uformelle observasjonsmøtet på tvers av trinn. Dette fordi det allerede var noen inne i klasserommet som gjorde at de ikke trengte å planlegge dette så organisert som det var behov for når de var alene om undervisningen. Lærer D trakk også frem et ønske om flere lærere inne i samme klasse for på den måten å stryke planlegging og gjennomføring. Informanten sa følgende:

«Vi hadde hatt flere armer og hoder til å tenke. Jeg tror mye er gjort der jeg. Jeg tror undervisningen til elevene kan bli mye bedre da. Også til å kanskje ha mer av disse kollega-veiledningene, og det vil man jo også få når man er i et slikt tolærersystem.» (Lærer D).

Lærer C og F trakk frem et ønske om flere forelesninger av profesjonelle fagfolk samt større og lettere tilgjengelig forskningsartikler som lærerne kunne diskutere i trinnsamarbeidet og knytte til egen praksis. Lærer B forklarte at hvis det hadde vært ubegrenset av økonomi, tid og ressurser ville det vært best med en dag fri for undervisning, en kontordag, som også kunne føre til at det ble mere tid for pedagogiske samtaler og utvikling. Lærer B forklarte også at noe mindre undervisningstimer eller at flere ressurser inne i klassen samtidig kunne gi rom for mer refleksjon og samarbeid om utvikling.

5.8 Oppsummering

For å oppsummere empirien knyttes funnene fra intervjuene til de empiriske forskningsspørsmålene i denne studien. Dette danner igjen grunnlaget for en videre drøfting tilknyttet litteraturgjennomgangen og den teoretiske tilnærmingen, samt for å besvare

problemstillingen. For å besvare forskningsspørsmålene blir dataene fra lærerne og skolelederne løftet frem sammen for å belyse likheter og forskjeller i informantenes svar.

5.8.1 Hva vektlegger læreren og skoleleder i et profesjonelt læringsfellesskap?

Det var en del like oppfatninger om det profesjonelle læringsfellesskapet både blant lærerne og skolelederne. Felles påpekte flere av informantene at det profesjonelle læringsfellesskapet i større grad enn en vanlig type samarbeid skulle være utviklingsorientert. Det skulle bringe lærerne tettere sammen for å reflektere og for å utvikle kunnskap om det de holdt på med i egen praksis. Til tross for dette ble ikke trinnsamarbeidet påpekt eksplisitt av lærerinformantene som en del av et profesjonelt læringsfellesskap. Det var i første rekke pu-tiden og videreutdanning lærerne selv påpekte som deler av utviklingen i deres skole. Det var først da jeg etterspurte en slik type utvikling i trinnsamarbeidet at det ble knyttet mange ønsker om dette i egne trinnsamarbeid, samtidig som *tid* ble en overordnet og begrunnende faktor som hindring til utvikling i trinnsamarbeidet. En av lærerne påpekte også at det burde være noe mer oversiktlig presentert ovenfor lærerne hva et profesjonelt læringsfellesskap er og hva dette innebærer.

Hos skolelederne ble det også vektlagt at et profesjonelt læringsfellesskap ikke skulle baseres kun på utvikling i pu-tiden. Det skulle være en vedvarende og kontinuerlig utviklingsprosess på tvers av ulike samarbeid i skolen. Det skulle også baseres på forskning for videre å reflektere og knytte dette til egen praksis. Skolelederne la med andre ord noe større vekt på at trinnsamarbeidet også skulle gi rom for å arbeide utviklingsrettet med egen praksis, i form av å dele og innhente ny kunnskap, reflektere og utvikle seg. Til tross for lærerens samme ønsker var det noen ulikheter i skoleledernes forståelse og lærernes egne erfaringer med dette i trinnsamarbeidet.

5.8.2 Hvordan tilegner og deler læreren kunnskap i trinnsamarbeidet?

Alle lærerne opplevde at erfaringsbasert- og forskningsbasert kunnskap var sentralt i utviklingen av lærerrollen. Allikevel var det få eksempler på hvordan lærerne selv innhentet og delte den forskningsbaserte kunnskapen med hverandre. Flere av lærerne påpekte at det var den erfaringsbaserte kunnskapen som dominerte i deres praksis og skolekultur. Noen begrunnet tidsmangel for å sette seg ned med forskning. Andre forklarte at det ble et

individuell ansvar og dermed noe de ikke valgte å sette av tid til. En tredje grunn var at forskningen ikke var like tilgjengelig som det erfaringsbaserte.

Noen av lærerne påpekte at pu-tiden innebar forskning og at de i denne tiden arbeidet med dette, men det var ikke noe de var kjent med å bruke mye tid på i egne trinnsamarbeid. Kunnskapsgrunnlaget som det ble arbeidet med på pu-tiden ble videreført til egen praksis, men uten om det de fikk «servert» i pu-tiden hadde ingen av lærerne noen eksempler på hvor de hadde innhentet og delt forskningsbasert kunnskap innad i trinnsamarbeidet. Det var også noen ulike forståelser av forskningsbasert kunnskap blant lærerne som enten var tilknyttet en utdanningsinstitusjon eller som nylig hadde blitt utdannet lærer. For disse var det noe mer oppmerksomhet rundt det å begrunne valg og innhente kunnskap for å utvikle praksis, selv om også disse lærerne påpekte at det sjeldent var noe som ble gjort i trinnsamarbeidet. Dette ble også mer og mer skjøvet til sides etterhvert som lærerne arbeidet som lærer og ikke lenger forholdt seg til en utdanning. Selv om den forskningsbaserte kunnskapen i mindre grad var gjeldende i deling av kunnskap på trinnet var erfaringsdeling derimot noe de var godt kjent med. Lærerne delte tips og ideer med hverandre fra egen praksis og de spurte også andre lærere som hadde lang erfaring i lærerrollen.

Lærerne var opptatt av at den forskningsbaserte kunnskapen måtte legges frem fra ledelsen og noen ønsket også tilgjengelige intensive kurs som de kunne gå på. Kurs for å lytte til andre fagpersoner med kompetanse innenfor ulike områder. Skolelederne var i større grad opptatt av at lærerne selv hadde et ansvar for å ta i bruk forskning for å utvikle ny praksis, men påpekte også at den forskningsbaserte kunnskapen i stor grad måtte «serveres» for å bli brukt. Den ene skolelederen påpekte også at utvikling var noe som først og fremst fant sted innad i skolen, og ønsket derfor ikke å sende lærerne ut på kursing dersom skolen ikke så behovet for det.

5.8.3 Hvilke erfaringer har læreren om bruk av refleksjon over egen praksis og kunnskap som en del av trinnets felles utvikling?

Innenfor tematikken om refleksjon ble det av flere lærere påpekt at dette var sentralt i deres hverdag og yrkespraksis. Samtidig ble det forklart at dette først og fremst var forankret i en egnerefleksjon. En av lærerne påpekte at det nettopp i situasjoner hvor læreren hadde planlagt og gjennomført undervisning og det kanskje ikke gikk helt slik som tenkt at det var nødvendig med en felles refleksjon. En av lærerne fortalte også at lærerne på trinnet snakket sammen både før og etter undervisning, men at det da først og fremst ofte var et behov for å snakke om

dagen uten at det innebar noen pedagogisk utvikling, noe lærerne kunne tenke seg at det var mer av.

Begge skolene hadde også vært innom observasjon og kollegaveiledning i forbindelse med to satsingsområder. Dette gjorde at flere av lærerne også opplevde dette som en mulig inngang til en refleksjon i fellesskapet. Ved å gjøre dette ble det også påpekt at det kunne være mer aktuelt å innhente og å dele kunnskap med hverandre for å utvikle videre praksis i et fellesskap. Til tross for at lærernes møte med observasjon ga rom for refleksjon, påpekte også tre av lærerne at dette måtte implementeres og organiseres på en bedre måte i fremtidig arbeid. Til forskjell fra lærerne hadde skolelederne noen mer forventinger om at det foregikk refleksjon i trinnsamarbeidet og at dette også mer eller mindre automatisk var en del av samarbeidet, ettersom de allerede var lett tilgjengelige for hverandre. Ved å sitte på samme kontor. Skolelederne opplevde også at observasjon og kollegaveiledning var gode innganger for å drive utvikling av egen praksis, og at dette fungerte godt slik de hadde gjennomført det i forbindelse med satsingsområdene de var eller hadde vært en del av.

5.8.4 Hvordan tilrettelegger skolen for at lærerne kan arbeide med praksis- og kompetanseutvikling i trinnsamarbeidet?

Skolelederne hadde klare forståelser og forventinger til arbeidet med utvikling som en del av trinnsamarbeidet. De var opptatt av at lærerne i fellesskap skulle drive en refleksjon over egen praksis og også basere refleksjonen på forskning og erfaring. Skolelederne la spesielt vekt på at de skulle støtte seg til forskningen og være oppdaterte. I forbindelse med spørsmål om tilrettelegging ble det først og fremst påpekt at pu-tiden var tilrettelagt for utvikling og at det i denne tiden også ble tilgjengeliggjort ny kunnskap ovenfor lærerne. I fremtidig arbeid ønsket også skolelederne å legge mere vekt på at deler av det organisatoriske arbeidet til lærerne måtte legges til side i fellestiden, slik at lærerne fikk større rom for å arbeide med utvikling i deres trinnsamarbeid. En av skolelederne hadde også en opplevelse av at lærerne arbeidet med utvikling i trinnsamarbeidene, mens den andre skolelederen i større grad hadde et ønske om så styrke dette ytterligere. I forbindelse med deres erfaring med observasjon opplevde ikke skolelederne at dette kunne gjøres på noen annerledes måte dersom dette skulle bli en fast arbeidsmetode i deres skole.

6. Drøfting

For å drøfte mine funn opp mot et forskningsbasert grunnlag, vil jeg i denne delen organisere en inndeling etter overskriftene i litteraturgjennomgangen og den teoretiske tilnærmingen som utgangspunkt for diskusjon. Formålet med denne drøftingen er å skape en diskusjon om funn som både kan støttes opp av og problematisere allerede kjent kunnskap på området. Som påpekt både i litteraturen og gjennom presentasjonen av mine data, vil dette temaet være preget av at alle de tre delområdene om profesjonelle læringsfellesskap, kunnskapsbase og refleksjon er gjensidig påvirket av hverandre. Dermed vil deler av alle de tre delområdene prege hverandres innhold i denne drøftingsdelen.

6.1 Profesjonelle læringsfellesskap

Stoll et al. (2006) knytter profesjonelle læringsfellesskap til en kontinuerlig og opprettholdende utviklingsprosess over lærernes egen praksis. En slik utvikling knytter også fellesskapet som et sentralt grunnlag, for å redusere et dominerende individuelt ansvar for utvikling av den enkelte lærer. Dermed er utviklingsprosessen også preget av et sosiokulturelt perspektiv der utviklingen er forankret i et fellesskap og mellom deltakerne (Berk, 1999; Dysthe, 2001; Säljö, 2002; Tudge, 1999). I mine funn blir fellesskapet mellom lærerne i trinnsamarbeidet påpekt som nødvendig i deres yrkespraksis. Lærerne verdsatte trinnsamarbeidet og også den muligheten de hadde til å arbeide sammen som et team om ukeplaner, utvikle felles mål og også noen å snakke sammen med i ulike utfordrende situasjoner. Det var også viktig for informantene at de sammen hadde felles verdier og mål for hva og hvor de ville med undervisningen. Dette blir også beskrevet som sentralt i et samarbeid mellom lærerne og deres utvikling, både gjennom det sosiokulturelle læringsperspektivet (Dysthe, 2001; Säljö, 2002) og i flere av de representere studiene i denne oppgaven (Stoll et al., 2006; Hargreaves, 1996; Hermansen, 2016; Vangrieken et al., 2015; Hargreaves & Fullan, 2012). Hermansen (2016) påpeker samtidig at et godt samarbeid er preget av tillit, aksept og en delingskultur som videre krever at lærerne blir støttet, veiledet og har forventinger fra en ledelse. I begge skolene opplevde skolelederne at det var tilrettelagt for at lærerne kunne samarbeide, både i trinnsamarbeidet, på tvers av trinn og i felles møtetider. Lærerne selv var også fornøyde med de ulike sammensetningene som bidro til ulike samarbeidsarenaer i skolen. Ved å ha felles kontorplass for lærerne som arbeidet på det samme trinnet bidro også dette til et styrket samarbeid dem imellom.

Selv om samarbeidet til lærerne var noe både skolelederne og lærerne selv satte høyt, var det i stor grad et organisatorisk arbeid som forekom i den samarbeidstiden lærerne hadde på det enkelte trinn. Dette ble påpekt av alle lærerne selv. Videre ble det også forklart at deres trinnsamarbeid i mindre grad var preget av et arbeid med lærernes egen praksis- og kompetanseutvikling, men heller en diskusjon om hva som skulle være neste ukens mål, lekser og tema i fagene. Deretter ble det opp til den enkelte lærer både å utarbeide og å gjennomføre undervisningen i sin egen klasse. Videre ble det også den enkeltes ansvar i ettertid av undervisningen å reflektere over praksisen som var utført. Dermed førte heller ikke dette til at alle reflekterte like mye over egen praksis.

En slik tilnærming kan knyttes til en noe mer individuell inngang og en motsetning til intensjon i profesjonelle læringsfellesskap (Campbell et al., 2017; Collinson & Cook, 2003; DuFour et al., 2016; Nordahl, 2017; Stoll, et al., 2006; Vescio et al, 2008). Med en slik tilnærming kan samarbeidsformen også hindre utvikling av felles praksis og kompetanse. Dette fordi det blir et individuelt ansvar å følge en utvikling og samtidig en individuell oppgave å ta for seg denne utviklingen. Dette påpeker også Hargreaves og Fullan (2012) som en hindring for utvikling fordi den individuelle inngangen til undervisning og refleksjon i mindre grad åpner for ny kunnskap og kompetanse, og kan gjøre det vanskeligere å fornye egen praksis. Ved å nærme seg en tilnærming med noe mer individuell inngang til både planlegging, gjennomføring og vurdering av selve undervisningen forklarer også Hargreaves (1996) at det profesjonelle fellesskapet vil være noe svekket.

Hargreaves (1996) skiller mellom et profesjonelt fellesskap og andre type samarbeid ved at individuelle innganger, eller samarbeid som er begrenset til kun å dele ideer om undervisning, uten en tilknytning til refleksjon og strategiske undersøkelser over valgene, ikke gir et profesjonelt fellesskap i samme grad. Det blir heller liggende på et eget plan der samarbeidet først og fremst handler om å utvikle slikt som ukeplan, mål og lekser, men ingen videre diskusjon knyttet til egen pedagogisk eller didaktisk kompetanse.

6.1.1 Problematiserende faktorer tilknyttet profesjonelle læringsfellesskap

Av lærerne ble det påpekt at utviklingsrettet arbeid som en del av deres egne trinnsamarbeid i større grad var noe de ønsket å ha enda mer vekt på, enn hva det i virkeligheten var muligheter

for. De hadde alle ønsker om å arbeide enda mer utviklingsrettet i deres felles tid, men på grunn av alle de organisatoriske oppgavene som måtte gjøres, opplevde ikke lærerne trinnsamarbeidet som verken den rette tiden til eller det rette stedet for å arbeide med egen praksisutvikling. En måte å tolke dette på er at utvikling og planlegging, samt gjennomføring av undervisning, blir sett på som to ulike arbeidsområder i skolen. Det er også forståelig at lærerne opplevde mindre tid til utvikling, fordi de så på det organisatoriske som måtte være klart til undervisningen som viktig for dem. Dette var nødvendig arbeid for å møte forberedt til undervisning. Ved å møte forberedt viser også lærerne sin autoritative lærerrolle ovenfor både elever, foresatte og kollegaer om at de utfører sine arbeidsoppgaver som lærere. Dermed kan også *tid* bli en hindring for utviklingsarbeid i deres trinnsamarbeid, slik det også ble påpekt av alle seks lærerne i denne studien.

Imidlertid forklarer Nordahl (2017) at en slik måte å arbeide på også fører med seg en mer individuell inngang til planlegging og gjennomføring av undervisning. Dermed kan dette også gjøre arbeidet til det som blir kalt for driftsoppgaver i skolen ifølge Nordahl (2017). Videre kan også utviklingsarbeidet bli forstått som en egen del av læreryrket og at dette er noe som kommer i tillegg til de andre arbeidsoppgavene. Når driftsoppgaver blir arbeidet som gjennomføres i lærernes trinnsamarbeid eller som dominerer denne tiden, blir det videre også et individuelt ansvar å utvikle seg og å innhente ny kunnskap, fordi det verken oppleves som tid eller rom for dette i lærerens felles samarbeidstid (Nordahl, 2017).

I henhold til begrepet profesjonelle læringsfelleskap og de mange fellestegnene som blir påpekt i et slikt utviklingsarbeid fra en rekke studier, tyder det på at læringsfelleskapet skal bygge på en videreutvikling av pedagogisk praksis. Dette gjennom at lærerne selv deltar i en kritisk og reflekterende utviklingsprosess over egen praksis (DuFour et al, 2016; Nordahl, 2017; Stoll et al., 2006). Flere av lærerne påpekte at dette ikke var tilfelle i deres trinnsamarbeid fordi det ikke var tid til dette. Til tross for mange ønsker om mer utvikling er det midlertidig forståelig at dette blir vanskelig å la seg gjennomføre i praksis, da det også kan være ulike forståelser om hva lærernes trinnsamarbeid skal benyttes til, både av lærerne selv, men også av skoleledelsen. Mine funn viser at skolelederne var opptatt av at det skulle foregå en utvikling i trinnsamarbeidet. For å oppnå mer av et utviklingsrettet arbeid påpekte også begge skolelederne at det organisatoriske arbeidet måtte legges til side for å fremme mere tid til utvikling. En av skolelederne forklarte at den enkelt lærer som hadde sine fag kunne ta ansvaret for å planlegge dette utenom fellestiden. Den andre skolelederen fortalte også at det kunne benyttes mindre tid på å arbeide med ukeplanen og slikt, for å gi plass til en utvikling.

På den andre siden opplevde lærerne at de organisatoriske arbeidsoppgavene var nødvendige samtidig som de savnet tid til mer utvikling i fellesskapet. Det kan derfor tolkes som at en kollisjon i forventingene til skolelederne og hva lærerne ser på som et nødvendig arbeid i deres samarbeidstid kan påvirke det hele. Ulike forståelser eller uklare forventinger og oppfatninger kan skape hindringer for det profesjonelle læringsfellesskapet. Hermansen (2016) knytter også slike forventinger og lærernes egne forståelser om hva som er deres handlingsrom og arbeidsoppgaver som sentralt i et utviklende læringsfellesskap. Dette fordi det også er med på å forme og å opprettholde et utviklingsarbeid. Dersom lærerne selv har en forståelse av at utvikling er en «tilleggspakke» og at det forventes at det organisatoriske og administrative til undervisningen er på plass, kan dette også problematisere både tid og innhold i formålet med profesjonelle læringsfellesskap.

Skoleledernes oppfatninger om utvikling viser også at de legger vekt på en utvikling som sentralt i arbeidshverdagen til lærerne. Samtidig kan også ledernes forslag til tiltak for å skape mer tid til utvikling skape enda flere individuelle innganger til egen praksis og dermed også redusere en utvikling. Dette ved å organisere en ansvarsfordeling av fag, forberedelse og gjennomføring individuelt. Spørsmålet blir da hva utviklingsarbeidet skal ta utgangspunkt i, da flere av lærerne har individuelle innganger og praksiserfaringer, samt at de står alene og ansvarlig i klasserommet hele dagen. Studier som er presentert i denne masteroppgaven viser også at når lærerne samarbeider om ting som angår dem, er det også et mer engasjement i utviklingen av egen lærerrolle og praksis (Campbell et al., 2017; Collinson og Cook, 2003, Vescio et al., 2008). Dersom lærerne skal arbeide med en utvikling ved å legge til sides deler av egen praksis, kan dette også hindre et engasjement, motivasjon og forståelse for utviklingen. Lærerne kan sitte og føle på alt annet de burde ha brukt tiden på for å være klar til videre undervisning og deres møte med elevene. Slike innganger til utvikling i skolen vil også kunne påvirke ulike samarbeidskulturer og holdninger innad i skolen. Det kan også forårsake uheldige mønstre slik som både en balkanisering og en påtvunget kollegialitet som Hargreaves (1996) relaterer til skoleprofesjonen. En diskusjon omkring dette bidrar også med organisering av trinnets praksis som en mulig faktor til hvordan utviklingsarbeidet foregår og utartes i den enkelte skole.

Ekspertgruppa «om lærerrollen» (2016) påpeker i sin rapport at skoleledelsen har et overordnet ansvar med å invitere lærerne inn i læringsfellesskap der utviklingen bygger på egen pedagogisk praksis. Det er i denne sammenheng nødvendig å påpeke at funn fra skolelederne i denne masteroppgaven viser at de ønsket å skape en utviklende skolekultur i

sine skoler. Lærerne var også stort sett fornøyde med den tilretteleggingen ledelsen gjorde. Det var heller en problematisering av tid som ble gjennomgående fra begge parter.

Et annet område av denne problematiseringen er også utnyttelse av ressurser og organisering av lærerne innad på trinnet. DuFour (2004) påpeker at når lærernes samarbeid stopper opp ved klasserommet bidrar dette til flere individuelle ansvarsoppgaver for utvikling fordi ansvaret for å gjennomføre, reflektere og å videreutvikle undervisning blir tilknyttet en mer individuell arbeidsoppgave. Dette blir også trukket frem av Hargreaves (1996) som knytter et samarbeidsforhold til lærernes praksis som sentralt for å videreføre en refleksjon og undersøkende holdning til praksis. Når lærerne er alene i undervisningspraksis vil også dette kunne problematisere refleksjonen og utviklingen fordi det ikke er andre lærere som er til stede i den samme konteksten og med de samme elevene.

I henhold til Nordahl (2017) blir det påpekt at ved å samarbeide om planlegging og også gjennomføringen av undervisningen, bidrar dette med at organisatoriske oppgaver lærerne har også kan bli et mer utviklingsorientert arbeid. Dette fordi lærerne stiller hensiktsmessige refleksjoner rundt en felles praksis. Det kan derfor tyde på at organiseringen av trinnets lærere og ressurser også påvirker innholdet og graden av utviklingen innad i trinnsamarbeidet. Når alle lærerne på trinnet er i hvert sitt klasserom hele dagen, kan også dette utfordre utviklingsarbeidet fordi det kan oppleves som et tiltak å informere eller å dele av egen praksis. Det kan også oppleves som et tiltak å undersøke og videre utarbeide undervisningen for elevene i et fellesskap, da ikke alle er en del av selve undervisningen og de ulike fagene. I mine funn var alle informantene alene i klasserommene hele dagen og de opplevde samtidig mindre tid til å dele og utvikle egen praksis med hverandre. Dette området belyser samtidig et annet nødvendig område av skoleprofesjonenes utviklingsarbeid om lærerrollen. At lærerne er alene og i undervisningssituasjoner hele dagen er også en styring utenfra, fra et overordnet politisk og rettslig perspektiv, som også kan påvirke det hele. En lærertetthet og arbeidstid styres også fra andre øvrige enn av skolen selv, som også kan være en mulig faktor å undersøke påvirkningen av ytterligere.

Tidsproblematikken for utvikling er også kjent i tidligere forskning. Både Hargreaves (1996), Collinson og Cook (2003) og Campbell et al. (2017) knytter en tidsproblematikk til egne studier om profesjonelle læringsfellesskap. Lærerne i deres studier opplevde å ha minimalt med utviklingstid og ønsket dermed ikke å forstyrre hverandre med utviklingsarbeid i denne lille tiden (Collinson & Cook, 2003). En tilrettelegging for å begrense en slik hindrende faktor

for utvikling kan være å legge til rette, slik at en refleksjon og kunnskapsdeling i et utviklingsrettet samarbeid mellom lærerne er en naturlig del av dette samarbeidet. I studien til Campbell et al. (2017) ble også et fokus på tilrettelegging og robuste samarbeidstider for lærerne et sentralt grunnlag for å arbeide utviklingsrettet i skoleprofesjonen. Tilrettelegging av tid er derfor sentralt, men det bør også rettes en diskusjon mot innhold i utviklingsarbeidet, samt skolelederne og lærernes forståelser av et utviklingsrettet arbeid. Dersom det er ulike oppfatninger og forståelser, eller at utvikling blir sett på som en egen del av læreryrket, kan også dette i like stor grad som tiden skape barrierer.

I funnene knyttet til denne masteroppgaven opplevde lærerne lite tid, men det ble likevel påpekt at de hadde all tid utenom undervisning tilgjengelig med hverandre, og at det derfor også var tilrettelagt for samarbeid flere timer i uken. Dette er en interessant diskusjon fordi det kan tyde på at det i større grad er innhold, organisering og ulike forståelser som preger graden av utvikling i skolene, enn at det er for lite tid sammen som faktisk er utfordringene. Det var god tid til samarbeid, men at for liten tid til utvikling ifølge lærerne selv.

6.1.2 En enveiskommuniserende utvikling

Ut ifra mine funn ble trinnsamarbeidet ikke stedet hvor det først og fremst forekom et utviklingsrettet arbeid om lærernes egen praksis, men et samarbeid for å planlegge det mer organisatoriske rundt undervisningen. Dermed ble også videreutdanning og pedagogisk utviklingstid (pu-tid) felles for alle ansatte i skolen, en fast dag i uken, påpekt som arena for profesjonelle læringsfellesskap i deres skole. Dette er også en sentral diskusjon og problematisering innenfor begeret om profesjonelle læringsfellesskap (DuFour, 2004; DuFour et al., 2016).

En av lærerne påpekte at utviklingsarbeidet *måtte* foregå under denne pu-tiden som var fastsatt én dag i uken, fordi lærernes egne trinnsamarbeid ikke åpnet muligheter for drive en videre utvikling i samme grad. En av lærerne fortalte også at det i trinnsamarbeidet var nok av andre oppgaver å holde på med, og at hvis de snakket om enkeltelever eller undervisning, så var det gjerne en samtale med et behov for å få luftet tanker uten at det var en pedagogisk utvikling i samtalen.

En av skolelederne påpekte at det var nødvendig med en kontinuerlig utviklingsprosess som skolen gjennom et fellesskap arbeidet sammen om. Ved å knytte innholdet i de ulike fellestidene slik som pu-tiden til lærerens eget arbeid på det enkelte trinn, kunne dette skape

en sammenheng mellom skolens ulike utviklingsarenaer. Skolelederen la med andre ord vekt på en vedvarende og kontinuerlig utviklingsprosess som ble opprettholdt av ulike samarbeidsformer og møtepunkter som ga muligheter for en slik utvikling. Stoll et al. (2006) påpeker også dette i deres litteraturgjennomgang om profesjonelle læringsfellesskap. Et profesjonelt læringsfellesskap er opparbeidet av at skolen har et inkluderende fellesskap for utvikling, samtidig som skolens ulike arenaer i form av ulike ressurser, kompetanse og partnerskap bidrar til en opprettholdende utvikling (Stoll et al. 2006). Et trinnsamarbeid som arena kan gi muligheter for en slik utvikling, og det vil være sentralt at utviklingen også foregår i dette samarbeidet. Dette for å sikre en utvikling av reelle praksiser som blir utført på det enkelte trinn.

Begge skolelederne forklarte at en utvikling ikke bare skulle foregå i pu-tiden, men også som en del av lærerens egne trinnsamarbeid. Dette i likhet med DuFour et al. (2016) sin forklaring om at arbeid i profesjonelle læringsfellesskap er noe mer enn de faste møtetidene alle lærerne i skolen har én eller to dager i løpet av uken. Ved å knytte utviklingsarbeidene også til lærerens trinnsamarbeid kan et profesjonelt læringsfellesskap finne sted med utgangspunkt i lærernes egne erfaringer, praksis og behov. Det kan da også opprettholdes mer kontinuerlig gjennom det trinnsamarbeidet lærerne tilhører og er nærmest hver eneste dag. På denne måten kan utviklingen også danne grunnlag i lærernes egne behov som kan påvirke engasjement og motivasjon for en utvikling. Dette er også påpekt i oversiktsstudien til Vescio et al. (2008) og Collinson & Cook (2003). Ved at lærere i den enkelte skole både kan samles til en felles utviklingstid og samtidig også i mindre grupper slik som et trinnsamarbeid gir muligheter for, kan dette bidra til at skolen arbeider for felles holdninger, verdier og mål gjennom ulike utviklingsarenaer. Dette kan også bidra til at lærernes egen utvikling blir en delingskultur blant alle de ansatte, samtidig som det også styrker det enkelte trinnsamarbeid og deres praksis for elevene på trinnet. Ved å knytte innholdet i felles utviklingstid slik som pu-tid til lærerens egne behov, vil det også kunne hindre en opplevelse av å bli påtvunget et «ekstra» arbeid eller gjennomføring av noe lærerne selv egentlig ikke opplever å være nyttig for egen praksis.

Samtidig er dette et område i mine funn som skaper en diskusjon, da opplevelsen av utvikling som en kontinuerlig prosess gjennom skolens ulike samarbeidsarenaer slik som pu-tid og et trinnsamarbeid opplevdes noe ulikt fra skolelederne og lærerne selv. Da lærerne påpekte at det ikke var tid for utvikling i egne trinnsamarbeid, men at pu-tiden var tilrettelagt tid for dette, kan det ut fra funnene også tolkes som at pu-tiden ble en enveiskommuniserende form for utvikling. Selv om innholdet i denne tiden var nyttig forble utviklingen tilknyttet denne faste

møtetiden. Lærerne testet som regel ut det de hadde hørt om i pu-tiden, men deretter skapte ikke trinnsamarbeidet rom for en videre utvikling. Dette fordi lærerne opplevde å ha nok av andre arbeidsoppgaver utenom pu-tiden. Det er derfor flere ting som kan opprettholde en utfordring og problematisere et utviklingsrettet arbeid som en del av lærernes trinnsamarbeid. Tiden er en av dem, men også innhold, forståelse og ulike sider ved organiseringen. En overordnet styring og påvirkning fra et politisk og rettslig hold vil også kunne prege skolens kapasitet og handlingsrom til å optimalisere utviklingsarbeidet.

6.2 Kunnskapsbase

Både litteraturtilfanget og funnene fra denne studien påpeker at det er nødvendig med både erfaringer og et evidensbasert grunnlag i lærernes kunnskapsbase. Timperley (2008) forklarer at en kunnskapsramme med evidens og teori bidrar til å støtte, utvikle og forbedre egne erfaringer. Videre blir det påpekt at en slik tilnærming bidrar med å styrke lærernes autonomi og skjønn fordi den evidensbaserte kunnskapen kan støtte opp valgene og den refleksjonen lærerne gjør over egen praksis (Nordahl, 2015; Timperley, 2008). I denne studien viser funn fra skolelederne at de var opptatt av at det måtte presenteres ulik type forskning ovenfor lærerne. De var også opptatt av at ikke skolen enten skulle drives rent av forskning eller være en synse-skole som bare var basert på egne erfaringer. Det måtte være en kombinasjon. Samtidig påpekte skolelederne også at forskningen som ble tatt i bruk måtte re-kontekstualiseres slik at konteksten i deres egen skole ble tatt i betraktning, og fordi all forskning ikke kunne overføres direkte til egen praksis. Dette blir også påpekt av både Hargreaves og Fullan (2012) og av Mitchell (2014). Hargreaves og Fullan (2012) forklarer også at skolen ikke bør drives av en overdrevent evidensbruk, men av en kombinasjon der forskningen bidrar til å støtte og å hjelpe lærere i sin praksis. På den måten blir også evidensgrunnlaget mer en hjelp enn en føring og en fasit. Dette vil også prege at læreren fremdeles kan ha en skjønnsmessig- og autonom utøvelse av praksis (Lillejord, 2017; Kvernbekk, 2018).

Funn fra lærerinformantene viser at det var et ønske om å tilegne seg mer forskningsbasert kunnskap som en del av lærerrollen, men at dette i realiteten opplevdes som vanskelig i deres arbeidshverdag. Hverdagen bar mest preg av erfaringer slik de forklarte det selv. Erfaringene var lett tilgjengelige som også gjorde at den erfaringsbaserte kunnskapen i størst grad var gjeldende utgangspunkt for videre praksis i begge de to skolene. Det ble også et tilgjengelig

utgangspunkt i en arbeidshverdag der lærerne påpekte mangel på nettopp tid som en hindring for utvikling. Samtidig ble pu-tiden fastlagt en bestemt dag i uken påpekt som tid der forskningsbasert kunnskapsformidling kom frem. I denne pu-tiden ble det påpekt av skolelederne at forskningen som ble presentert i stor grad var bearbeidet og valgt ut av ledelsen selv.

Timperley (2008) påpeker at en kunnskapsutvikling krever tilrettelagt forhold både fra ledelsen, men også av lærerne selv. Dette handler både om tilgjengelighet, tid og sted for å innhente kunnskap, og at lærerne selv har et ønske om å utforske læreryrket ved å innhente ny kunnskap kontinuerlig. En problematisering av tid for innhenting og deling av kunnskap blant funnene i denne studien kan også knyttes til en organisering, et innhold og en forståelse av profesjonelle læringsfellesskap. Dette fordi kunnskapsutvikling og deling av kunnskap blir påpekt som en inngående og en sentral del i et profesjonelt læringsfellesskap (DuFour et al., 2016; Stoll et al., 2006). Når tiden blir oppfattet som en hindring for et utviklingsarbeid vil som følger også arbeid med kunnskapsbasen kunne være hindret av tid. Dermed kan dette også bidra med å individualisere ansvaret om å holde seg oppdatert i skoleprofesjonen, utenom den kunnskapsformidlingen ledelsen velger å presentere felles ovenfor lærerne i skolen. Mine funn indikerer at den forskningsbaserte kunnskapen både fra skolelederne og lærernes selv opplevdes at måtte knyttes til pu-tiden og gå via ledelsen og ut til lærerne. På den måten blir også kunnskapsdelingen knyttet fra et ledelsesperspektiv og «servert» ut til lærerne fordi lærerne ikke opplevde å ha tid til dette i egne læringsfellesskap slik som trinnsamarbeidet. En slik tilnærming til kunnskapsdeling kan også knyttes til funn fra pilotrapporten til «Ungdomstrinn i utvikling» der Elstad og Helstad (2014) trekker frem at lærerne ønsket noe mer «fasit» for hva de skulle gjøre fremfor å arbeide med dette over tid, som et utviklingsarbeid. En slik tilnærming vil også kunne bidra til å opprettholde problematiske sider i skolesektoren og lærerens egne kunnskapsgrunnlag av flere grunner:

- For det første kan den kunnskapen som skoler velger å basere seg på og presentere ovenfor lærerne basere på ledelsens oppfattelse av skolens utviklingsområder. Dette kan også medføre at ikke kunnskapen oppleves nyttig for alle lærernes praksis. Videre kan dette også føre med seg at det oppleves som et ekstra arbeid for lærerne og det kan bli implementeringsorientert fremfor utviklingsorientert (Hargreaves, 1996). Det er nødvendig at utvikling blir implementert inn i lærernes egen praksis, men samtidig må det som blir implementert også føre til videre utvikling. I henhold til

blant annet Collinson og Cook (2003), Ekspertgruppa (2016) og Vescio et al. (2008) påpekes det at et sentralt utgangspunkt for deling og utvikling av kunnskap i lærerrollen er preget av at lærerne arbeider med kunnskap som er nært knyttet til egne behov og praksis. Dermed vil et ledelsesperspektiv ikke nødvendigvis fremme den kunnskapen alle lærerne har behov for. Samtidig er det nødvendig med en ledelse som viser vei, tilrettelegger og som har forventinger til utvikling av kunnskap innad i skolen. Gjennom at ledelsen skaper rammer og muligheter for deling av kunnskap i pu-tiden vil også dette kunne bidra til positive holdninger, forventinger og tilrettelegging for en utviklingskultur i skolen.

- For det andre kan innhold, organisering og forståelse av trinnsamarbeidet bidra til at utviklingen blir et individuelt ansvar den enkelte lærer må foreta seg selv på fritiden, og dermed i den grad blir noe mindre forpliktende. Hvis lærerne er i en undervisningssituasjon hele dagen og det i tillegg ikke foregår et pedagogisk utviklingsarbeid innad på trinnsamarbeidet, kan dette hindre tid og motivasjon for innhenting av kunnskap. Funn i denne oppgaven påpeker også dette.
- For det tredje kan kunnskapsformidlingen opprettholdes som enveiskommunisering dersom det kun er kunnskapsformidling fra et ledelsesperspektiv som blir presentert. Kunnskapsformidling, -deling og -utvikling innad i det profesjonelle læringsfellesskapet kan også få en tilnærming til faste møtetider slik DuFour (2004) og DuFour et al. (2016) knytter til en problematisk side i formålet med profesjonelle læringsfellesskap. I mine funn blir det påpekt av både lærerne og skolelederne at kunnskapen i stor grad måtte komme fra ledelsen og også foregå innad i pu-tiden en fast dag i uken. Dette fordi lærernes egne trinnsamarbeid hadde minimalt av tid til dette, og fordi ikke alle satte seg ned med dette på egenhånd.

At kunnskapsdeling i denne studien først og fremst blir påpekt som en individuell oppgave bør heller ikke knyttes til bare et negativt ladet begrep. I skoleprofesjonen har enhver lærer et overordnet ansvar for å utvikle egen praksis, som også vil medføre at den enkelte lærer har et individuelt ansvar for å etterstrebe dette. Det må derfor være et engasjement og et ønske den enkelte lærer har om å undersøke og å utvikle egen praksis (Vangrieken et al., 2015). Stoll et al. (2006) knytter også dette til felles verder og visjon innad i læringsfellesskapet. Hargreaves

og Fullan (2012) relaterer også positive holdninger og felles ønsker om en utvikling av lærerrollen til sentralt innad i en samarbeidskultur. I mine funn var det ikke noen motstand mot å innhente ny kunnskap, men mer en begrunnelse for tidsproblematismen og også noe om tilgjengeligheten av forskningen.

Det er også relevant å påpeke at to av lærerne i denne oppgaven, som på ulike måter hadde en nærmere relasjon til utdanningsinstitusjoner også følte seg mer oppdaterte i egen praksis. En av disse to lærerne forklarte at det var enklere å tenke på kunnskapsbasen i utvikling av egen praksis, når de nylig hadde vært en del av utdanningsløpet. Samtidig påpekte den ene læreren at dette også ble svekket i arbeidshverdagen som lærer fordi det ikke var tid, og dermed var det også erfaringsbasert kunnskap som ble gjeldende og dominerende med årene som lærer. Det samme påpekte også en av lærerne som hadde arbeidet noen år som lærer, og som ikke hadde tilknytning til noen utdanningsinstitusjon. Den andre læreren som holdt på med en videreutdanning påpekte også at det var en kunnskapsformidling innad på trinnet sitt, men at dette først og fremst var i forbindelse med at læreren var tilknyttet en utdanningsinstitusjon. På den måten kunne læreren videreformidle til de andre på trinnet. Dette skaper også en annen interessant diskusjon om kunnskapsbasen i læreryrket. Det kan problematisere en distanse fra evidensbasert kunnskap i et fravær av tilknytning til en utdanningsinstitusjon som lærer. Det vil derfor kunne være interessant å undersøke hva som *gjør* og hva som *hindrer* at kunnskapsbasen og erfaringene en student har med å knytte praksis og forskning sammen, kan oppleves å være redusert med antall år som yrkespraktiker, dersom en ikke er tilknyttet en videreutdanning eller høyere utdanningsinstitusjon. Mine funn kan ikke vise at dette er tilfelle for flere enn de tre lærerne som fortalte dette, men det viser et område som kan være aktuelt å undersøke nærmere. Både tilgjengelighet av forskningsbasert kunnskap og en distanse fra utdanningsinstitusjoner kan videre undersøkes, men mine intervju spørsmål, funn og litteraturtilfanget i denne studien gir ikke nok informasjon for å drøfte dette ytterligere.

Det er imidlertid tydelig at det er flere ulike grunner som påvirker kunnskapsbasen i mine funn. Det ser ut til å være en relasjon i problematiseringen av arbeid med profesjonelle læringsfellesskap som videre også kan påvirke kunnskapsbasen i læreryrket. En felles forståelse og tilrettelegging fra et ledelsesperspektiv er også et sentralt og et påvirkende område.

6.3 Refleksjon

Litteraturgjennomgangen tilknyttet refleksjon påpeker at dette er et sentralt verktøy i et utviklingsarbeid for å bevisstgjøre seg om egen praksis, og for å bidra til en diskusjon mellom egne erfaringer og forskning (Cady et al., 1998; Hargreaves & Fullan, 2012; Schön, 1983; Timperley, 2008). Det er dermed en sammenheng mellom refleksjon og kunnskapsbasen i lærerrollen, hvor refleksjon blir et sentralt verktøy for å frembringe en utvikling som styrker praksis. Dette ved å støtte opp, begrunne og å undersøke med hjelp av ulike kunnskapsgrunnlag.

Både lærerne og skolelederne i denne masteroppgaven påpeker refleksjon som nødvendig. De så på dette som nyttig fordi lærerrollen krevde at det foregikk en refleksjon over undervisning og tiltak for å bedre tilrettelegge i senere arbeid. Samtidig ble det, i likhet med kunnskapsbasen, også her påpekt av lærerne at dette hadde en individuell inngang og ikke like mye brukt slik de kanskje hadde ønsket seg. Flere av lærerne forklarte at de reflekterte over egen praksis, men at dette først og fremst var en egenrefleksjon. Videre ble det også påpekt av lærerne at refleksjon over praksis først og fremst baserte seg på tidligere erfaringer og i mindre grad et forskningsbasert kunnskapsgrunnlag.

En individuell inngang til refleksjon kan relateres til Schön (1983) sitt begrep om en refleksiv praksis. Schön (1983) påpeker at en egenrefleksjon er nødvendig for å forbedre egen praksis ved å se på omstendighetene og egne handlinger. I et møte med elever er det nødvendig å reflektere over egen lærerrolle og hvordan undervisningen også bidrar til læring for alle elever. Dette vil også relateres til et bredt perspektiv på en tilpasset opplæring der systemet rundt elevene og lærerens egen praksis blir reflekter over (Bachmann & Haug, 2006; Nordahl & Hausstätter, 2009). I en slik tilnærming vil systemet settes i sentrum for å undersøke og videre utvikle praksisen for å tilrettelegge best mulig for elevenes læring. Når det foregår en refleksjon som retter fokus mot ulike perspektiver som både kan utfordre og støtte opp praksisen, bidrar også dette til en utforskende samtaleform i refleksjonen (Hermansen, 2018). I mine funn ble det av en av lærerne eksplisitt påpekt at hvis det foregikk en felles refleksjon så var det uten et pedagogisk innhold. Dette kan derfor føre til noe mer overfalte enn dybde i samtaleformen, som videre kan føre med seg en hindring for utvikling (Hermansen, 2018).

Selv om en egenrefleksjon er nødvendig for den enkelte lærer påpeker både litteraturgjennomgangen og funnene i denne oppgaven at et fellesskap er sentralt i en

refleksjon over praksis. Schön (1983) påpeker blant annet at en dominerende bruk av egenrefleksjon også kan fordre refleksjonenes hensikt, ved at refleksjonen den enkelte lærer gjør over egen praksis også kan føre til en salgs selbekreftende refleksjon. I slike tilfeller vil refleksjonen også kunne bekrefte at praksisen er rett, og videre muliggjøre andre årsaker som hindring til læring for elevene, derav for eksempel en stor vektlegging av et individperspektiv. Dette vil da også kunne få en samlere tilnærming til en tilpasset opplæring der refleksjonen i større grad retter seg mot elevene fremfor egen lærerrolle og praksis (Nordahl & Hausstätter, 2009). Funn fra informantene i denne oppgaven viser også at et fellesskap omkring refleksjonsarbeidet bidrar til flere forståelser, ideer og nye måter å tenke på. En av lærerne forklarte også at det var nettopp i de situasjonene der lærerne hadde utarbeidet undervisning, at det også burde foregå en felles refleksjon i ettertid for å sikre at dette førte til utvikling av egen praksis. En lærer nevnte også spesifikt at det var et ønske om å reflektere mer i et læringsfellesskap. Dette påpeker også at refleksjonsarbeidet står sentralt i et utviklende læringsfellesskap slik som formålet med profesjonelle læringsfellesskap.

Gjennom litteraturgjennomgangen blir en hindring av reflekterende praksis påpekt ved at refleksjonen kan bli sett på som en trussel ovenfor læreren. Lærere kan oppleve en påtunget refleksjon over egen praksis som et fokus på at «læreren må endres», og at «praksisen som gjøres ikke er bra nok». Dette er i henhold til blant annet Hargreaves og Fullan (2012), Nordahl (2015) og Schön (1983) ikke formålet med en reflekterende praksis. De påpeker at et kontekstuellt perspektiv der lærerens felles praksis blir undersøkt og satt i sentrum er formålet med refleksjonen. Det er derfor ikke den enkeltes praksis som først og fremst skal vurderes, men lærerens felles praksis som skal reflekteres over for videre å gi en best mulig opplæring for elevene (Hargreaves & Fullan, 2012; Nordahl, 2015; Schön, 1983).

At lærerne står sammen om undervisning og også gjennomføringen av den blir som nevnt tidligere også påpekt som et formål for å arbeide utviklingsrettet i et profesjonelt læringsfellesskap (DuForu, 2004; DuFour et al, 2016; Nordahl, 2017; Stoll et al., 2006). Ikke bare kan dette gi innganger til en felles refleksjon, men innholdet i refleksjonen og behovet for kunnskapsutvikling vil også være relatert til den praksisen lærerne står nærmest. En felles praksis kan bidra til en meningsfylt refleksjon og utvikling av egen undervisning og lærerrolle, fordi det som reflekteres over er tilknyttet lærerens egne behov, interesser og arbeidshverdag (Campbell et al., 2016; Collinson & Cook, 2003; Vescio et al., 2008). Ved å stå sammen flere lærere i et fellesskap som ansvarlige både for planlegging og gjennomføring av samme undervisning, kan dette også styrke tilgangen til en felles refleksjon. To av lærerne trakk også

dette frem som et ønske for å bedre utviklingsarbeidet i trinnsamarbeidet. Lærerne ønsket seg flere ressurser som sto sammen i klasserommet og som var ansvarlige for planleggingen. På den måten forklarte en av informantene at det også kunne skape flere innganger til en felles refleksjon preget av en praksis- og kompetanseutvikling av lærerrollen. Når lærerne står sammen som ansvarlige for tilrettelegging, utvikling og videreutvikling av undervisningen kan også refleksjonen sees på med fokus på felles utvikling, fremfor et dominerende individuelt ansvar. Det kan styrke felles beslutninger og teamet vil kunne stå sterkere sammen når det oppstår motstand eller utfordringer, fordi de er felles ansvarlige for de valgene som blir tatt. Når lærerne reflekterer i fellesskap over en felles praksis vil det være hele teamets praksis som undersøkes, endres og videreutvikles, og ikke bare den enkelte læreres egen praksis.

Selv om fellesskapet blir påpekt som nødvendig både av lærerne og av litteraturtilfanget i denne masteroppgaven er det andre faktorer som også kan påvirke en reflekterende praksis. Hargreaves og Fullan (2012) påpeker i denne sammenheng at det derfor er nødvendig å reflektere over hva som også hindrer refleksjonen som et fellesskapsprosjekt og som en del av arbeidshverdagen til lærerne. I funnene fra informantene i denne masteroppgaven ble det først og fremst begrunnet at tidsproblematikken gjorde at det var mindre tid for felles refleksjon og en utvikling av egen praksis. Dette er imidlertid ikke overraskende da lærerne også hadde en tidsproblematiskering av både arbeid i profesjonelle læringsfellesskap og arbeid med kunnskapsbasen.

6.4 Oppsummering

I denne drøftingsdelen er det rettet oppmerksomhet mot profesjonelle læringsfellesskap, kunnskapsbase og refleksjon ved å knytte de empiriske dataene til et teoretisk- og forskningsbasert kunnskapsgrunnlag. Drøftingen viser at det er flere faktorer som spiller inn i arbeidet med et læringsfellesskap der det er rettet fokus mot lærernes egen praksis- og kompetanseutvikling. Deriblant tid, organisering, innhold og forståelse, både fra et ledelsesperspektiv og av lærerne selv. I den avsluttende delen på denne masteroppgaven vil jeg knytte drøftingsdelen til problemstillingen for å oppsummere studien.

7. Avslutning

I denne studien er det rettet oppmerksomhet mot trinnsamarbeidet til lærere og hvordan dette samarbeidet gir rom for en praksis- og kompetanseutvikling. Gjennom en presentasjon av litteratur og eget empirisk arbeid har jeg belyst aktuelle perspektiver og diskusjoner omkring en praksis- og kompetanseutvikling av lærerrollen, samt fellesskapets betydning for dette. Jeg har gjennomført en kvalitativ studie med intervjuer av seks lærere og to skoleledere. På den måten har jeg fått frem lærernes egne opplevelser og forståelser om denne tematikken, samt skolelederens egne forståelser, tilrettelegging og forventninger til dette. Denne studien har bidratt med å støtte opp det teoretiske- og forskningsbaserte litteraturtilfanget som allerede er kjent, men også problematisert og løftet denne tematikken. Innledningsvis stilte jeg følgende problemstilling:

Hvordan opplever lærerne trinnsamarbeidet som en arena for felles praksis- og kompetanseutvikling?

Funn fra denne oppgaven tilsier at dette er et nødvendig område i skolen. Det er noe både lærerne og skolelederne påpeker som sentralt. Samtidig viser mine funn at informantene ikke opplevde dette like realistisk i sin arbeidshverdag slik som hadde et ønske om. I lærerinformantenes arbeidshverdag var det samarbeid om organisatoriske oppgaver og i mindre grad refleksjon, kunnskapsdeling og utvikling som var fokus i trinnsamarbeidende. Dermed ble det en noe mer individuell inngang til utvikling av lærerrollen, som også kan tolkes som en slags motpol med intensjonene i en politisk diskurs om skoleutvikling, samt det teoretiske- og forskningsbaserte grunnlaget i denne studien. Med utgangspunkt i problemstillingen tolker jeg det dit hen at det var mindre opplevelser og eksempler fra informantene om hvordan en praksis- og kompetanseutvikling var en del av deres trinnsamarbeid. Dermed er det sentralt å tydeliggjøre hvilke faktorer som gjennom mine funn kan påvirke og eventuelt hindre et slikt arbeid i skolen.

At det var mindre rom for utvikling innad i trinnsamarbeidet ble gjennom funnene begrunnet med forskjellige faktorer, men det var først og fremst tidsproblematikken som var et gjennomgående funn. I tilknytning til litteraturen er også dette påpekt som en mulig hindring. Til tross for tiden som en begrensning var det likevel andre årsaker som også viste seg å prege dette samarbeidet. I en drøfting med tilknytning til litteraturen i denne studien har jeg forsøkt å diskutere om det er en tidsproblematikk som det først og fremst er snakk om, eller om det

også kan være andre underliggende faktorer. En diskusjon om det er andre faktorer som opprettholder en problematisering av felles utvikling innad et trinnsamarbeid. Med utgangspunkt i informantens forklaringer om at det var nok samarbeidstid til organisatoriske oppgaver, men mindre tid til utviklingsarbeid, har dette skapt en diskusjon. Dette fordi det også kan tyde på at det er andre områder enn selve tiden som preger denne delen av arbeidet i skolen. Det er særlig tre faktorer som har blitt påpekt. Disse er: innhold, forståelse og ulike sider ved en organisering.

Innholdet i et felles utviklingsarbeid om lærernes egen praksis kan bli forstått på ulike måter. Det kan være ulike forståelser mellom lærerne, men også et skille i forståelser til skoleledelsen og lærerne. Dette kan også prege organisering og innholdet i et trinnsamarbeid. Funn i denne oppgaven viser noen ulike forståelser og forventinger fra ledelsen om et utviklingsrettet fokus innad i trinnsamarbeidet til lærerne. Det ble påpekt av lederne at planlegging av undervisning kunne effektiviseres ved å dele inn fag og ansvar slik at planleggingen kunne gjøres mer individuelt, og på den måten å skape mere tid til utvikling. Av lærerne selv ble en planlegging oppfattet som svært nødvendig og dermed ble det ikke like gode muligheter for utvikling innad i trinnsamarbeidet. Dermed ble også pu-tiden, en fast dag i uken betegnet som utviklingstid. En diskusjon omkring dette har løftet en problematisering ved å skape enda flere individuelle innganger når lærerne fordeler og arbeider mer individuelt om planlegging og gjennomføring av undervisningen. Spørsmålet er da om utviklingsarbeidet, som det på den måten skapes mer tid til, er satt inn i en kontekst som samsvarer med lærernes egne behov for utvikling og som har tilknytning til den praksisen som skal gjennomføres.

En organisering av lærernes samarbeidstid og om hvordan lærerne blir organisert, i forbindelse med undervisning og ansvar for fag er også diskutert. Diskusjonen er rettet mot at utvikling kan bli sett på som en egen del av arbeidet, og noe som kommer i tillegg til den organisatoriske planleggingen. Dermed kan det også oppstå en tidsproblematikk fordi det ikke oppleves som tid til å arbeide med utvikling innad i trinnsamarbeidet. I henhold til litteraturgjennomgangen er det presentert hvordan slike mer organisatoriske arbeidsoppgaver kan knyttes inn i et utviklingsarbeid, ved at lærerne står sammen om planlegging og gjennomføring av undervisningen.

Lærerne hadde ønsker om et mer fokus på utvikling i egne trinnsamarbeid. De ønsket også å dele mere kunnskap med hverandre, og at en refleksjon over egen praksis ble mer kollektivt enn et individuelt arbeid. Funn fra både informantene og fra litteraturgjennomgangen viser at

en mulig måte å gjøre dette på er å styrke trinnets lærertetthet ved at det er flere som arbeider sammen om den samme undervisningen, både i form av planlegging og gjennomføringen av den. Dette kan skape innganger til en felles refleksjon der refleksjonen også handler om å videreutvikle ny praksis ved hjelp av ulike kunnskapskilder, slik som den forskningsbaserte kunnskapen og egne erfaringer. Videre vil dette også kunne gi relevant og meningsfylt utvikling som er tilknyttet lærernes hverdag og reelle praksis. Dette kan gi muligheter for en felles kunnskapsdeling der lærerne sammen undersøker og reflekterer over felles praksis. Samtidig er det hele preget av at det er felles holdninger og ønsker om å være undresøkene i arbeidet som lærer.

Et felles ansvar om planlegging og gjennomføring av undervisning kan også muliggjøre at det blir enklere for lærerne å realisere en observasjonsmetode både av hverandre og av elevene. Samtidig styrker det fellesskapets muligheter for utvikling av undervisningen og ressursene som blir benyttet, for i best mulig grad å ivareta formålet om en inkluderende og likeverdig tilpasset opplæring for elevene.

Oppsummert gir denne oppgaven et innblikk i lærernes egne opplevelser av utviklingsarbeidet innad i et trinnsamarbeid. Det har blitt påpekt at andre samarbeidsarenaer i skolen, slik som pu-tiden, gir rom for utvikling, men at trinnsamarbeidet i mindre grad gir mulighet for dette. Det er nødvendig å påpeke at mine funn er innhentet fra to skoler og at dette dermed ikke gir grunnlag for å si noe om andre tilfeller. Likevel kan funnene i denne studien bidra til en diskusjon og videre undersøkelser innenfor et felt jeg mener er svært nødvendig å fokusere på.

7.1 Videre forskning

Det vil være aktuelt i en videre forskning å undersøke denne tematikken med andre datagrunnlag. En observasjon vil kunne gi inngang til å undersøke slikt som innholdet i utviklingsarbeidet på en annen måte enn et intervju som metode gjør. Et lengere opphold ute i felten kan også gjøre at forskeren kommer nærmere inntil skolehverdagen og får et innblikk på praksisen.

Innenfor et omfattende felt om kunnskapsbasen til læreren kan det også være aktuelt å undersøke hva som gjør at en erfaringsbasert kunnskapsbase kan være dominerende i skoleprofesjonen. I henhold til mine funn blir det vist at de to lærerne som var tilknyttet en utdanningsinstitusjon eller som nylig hadde vært student opplevde et frafall i bruk av

forskningsbasert kunnskap, desto lenger tid som gikk fra deres utdanningsløp. Mine intervju spørsmål gir ikke grunnlag for å si noe mer om dette og det må også benyttes annen forskningslitteratur for å drøfte dette ytterligere.

Oppgavens tematikk bør også løftes opp i en politisk og rettslig kontekst, da dette kan gi andre innganger og forståelser fra en statlig og politisk styringsmakt av skolen. Dette vil kunne drøfte andre forutsetninger, muligheter og begrensinger som kan bidra med en ytterligere forståelse for hva som kan problematisere en utvikling innad i skolen. Eksempler på dette er lærertetthet og arbeidstid. Det kan for eksempel hende at det er noen forskjeller i skoleutviklingen der det er mer bundet tid på arbeid enn i skoler med en minimumsgrense for bundet tid og en større grad av ubundet tid. Kanskje kan også mye ubundet tid bidra til en problematisering av et fellesskapsprosjekt om lærerens egen praksis- og kompetanseutvikling.

Litteraturliste

- Bachmann, K. E. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. (Høgskulen i Volda og Møreforskning Forskningsrapport, 62).
https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf
- Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: CAPPELEN DAMM AS.
- Berk, L.E. (1999) Children`s private speech: an overview of theory and the status of research. I P. Lloyd & C. Fernyhough (Red.), *Lev Vygotsky: Critical Assessments: 2: Thought and language* (s.37-70). London og New York: Routledge.
- Biesta, G. (2007). Why «What works» won`t work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory* 57(1), 1-22.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.). (2015). *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Cady, J. M., Distad, L. S. & Germundsen, R. A. (1989). Reflective practice groups in teacher induction: building professional community via experiential knowledge. *Education, Spring, 118*(3), 459-470.
- Campbell C., Osmond-Johnson. P., Faubert, B., Zeichner, K., Hobbs-Johnson, A., Brown, S., DaCosta, B., Hales, A., Kuehn, L., Sohn, J. & Steffensen, K. (2017). *The State of Educators` Professional Learning in Canada* Oxford: Learning Forward. Hentet fra <https://learningforward.org/docs/default-source/pdf/learning-forward-report-the-state-of-educators-professional-learning-in-canada.pdf>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2018). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Collinson, V. & Cook, T. F. (2003). Learning to Share, Sharing to Learn: Fostering Organizational Learning Through Teachers Dissemination of Knowledge. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Chicago, IL, April 21-25, 2003.
- DuFour, R. (2004). What Is a “Professional Learning Community”?. *Educational leadership, 61*(8), 6-11.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., & Many, T. (2016). *Learning by doing. A Handbook for professional learningcommunities at work* (3.utg.). Bloomington: Solution Tree Press.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiver på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s.33-72). Oslo: Abstrakt forlag AS.

-
- Dysthe, O. & Igland, M. (2001). Vygotskij og sosiokulturell teori. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s.73-90). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Ekeland, T. (2007). Evidens og nypositivisme. *Forskningspolitikk: Fagbladet for høyere utdanning og innovasjon*. (2007)2, 10.
- Ekspertgruppa om lærerrollen (2016). Om lærerrollen: Et kunnskapsgrunnlag. Bergen: Fagbokforlaget.
- Elstad, E. & Helstad, K. (Red.). (2014). Profesjonsutvikling i skolen. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gilje, N. & Grimen, H. (2004). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. California: Sage Publications.
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur: læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. London: Routledge.
- Hermansen, H. (2016). Teacher`s knowledge work in collective practice development: Approaches to introducing assessment for learning at the school level. *Scandinavian Journal of Education Research*, 60(6), 679-693. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1080/00313831.2015.1066433>
- Hermansen, H. (2018). *Kunnskapsarbeid i læringsprofesjonen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2017). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5.utg.). Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- Klemp, T. (2013). Refleksjon – hva er det, og hvilken betydning har den i utdanning til profesjonell praksis?. *Uniped*, 36(1), 42-58.
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Kvalitet i skolen*. (St.meld. nr.31, (2007-2008)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av kunnskapsløftet*. (St.meld. nr..28, (2015-2016)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/sec1>.

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori: -tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Oslo: Novus Forlag.
- Kvernbekk, T. (2018). Evidensbasert praksis: Utvalgte kontroverser. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 4, 136-153. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v4.1153>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lillejord, S. (2017). Hva er relevant kunnskap i skolen? *Nordisk tidsskrift för Allmän Didaktik*, 3(1), 96-101.
- Mausestaden, S. & Helstad, K. (2019). Utviklingsarbeid i skolen – et kritisk blikk på en positiv diskurs. I R. Jensen, B. Karseth & E. Ottesen (Red.), *Styring og ledelse i grunnsopplæringen: spenninger og dynamikker* (s.111-128). Oslo: Cappelen Damm Akademisk (under utgivelse).
- Maxwell, J.A. (2008) Designing a Qualitative Study. I L. Bickman & D.J. Rog, *The Sage handbook of applied social research methods* (2.utg. s.1-40). [Los Angeles]: SAGE.
- Mitchell, D. (2014). *What really works: in Special and Inclusive Education – Using evidence-based teaching strategies*. London: Routledge.
- Nordahl, T. (2015). *Visible Learning som grunnlag for evidens og forbedringsarbeid i utdanningssystemet*. *Paideia*, 2015(9), 61-69. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2360527/Nordahl.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Nordahl, T. (2017). Læreren i et profesjonelt læringsfelleskap. I M. Løtveit (Red.), *Tidssignaler: Lærerutdanningsfag i utvikling: Utdanning av lærere på Hamar - 150 år* (s. 359-374). Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Nordahl, T. & Hausstätter, R. H. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet*. (Høgskolen i Hedmark Rapport nr. 9). Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/133864/rapp09_2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Pettersen, R. C. & Løkke, J. A. (2018). *Veiledning i praksis – grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Universitetsforlaget.

-
- Postholm, M. B. (2011). *Kvalitativ metode: En innføring på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Säljö, R. (2002). Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: Mennesket og dets redskaper. I I. Bråten (Red.), *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* (s. 31-57). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (2001). *Den reflekterende praktiker: Hvordan professionelle tenker, når de arbejder*. New York: Basic Books.
- Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data* (5. utg.). London: SAGE Publications Ltd.
- Stoll, L., Bolan, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258.
- Timperley, H. (2008). *Teacher professional learning and development. Educational practices series-18*. Hentet fra http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Educational_Practices/EdPractices_18.pdf
- Timperley, H. (2010) *Using Evidence in the Classroom for Professional Learning*. Paper presentert ved Ontario Education Research Symposium. Hentet fra <https://cdn.auckland.ac.nz/assets/education/about/schools/tchldv/docs/Using%20Evidence%20in%20the%20Classroom%20for%20Professional%20Learning.pdf>
- Tudge, R. H. (1999). Processes and consequences of peer collaboration: a Vygotskian analysis. I P. Lloyd & C. Fernyhough (Red.), *Lev Vygotsky: Critical Assessments* (s.195-224). London og New York: Routledge.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Ungdomstrinn i utvikling: lagbygging for elevenes læring om motivasjon*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnsopplaring/innsiktsartikler/ungdomstrinn-i-utvikling/id737594/>
- Utdanningsdirektoratet (2015). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet (2018). *Overordnet del av læreplanverket*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/prinsipper-for-skolens-praksis/profesjonsfelleskap-og-skoleutvikling/>

Utdanningsforbundet. (u.å). Lærerprofesjonens etiske plattform. Hentet 17.01.2019 fra <https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/profesjonsetikk/om-profesjonsetikk/larerprofesjonens-etiske-plattform/>

Vescio, V., Ross, D., Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, 80-91.

Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40.

Zeichner, K. & Liu, K.Y. (2010). A Critical Analysis of Reflection as a Goal for Teacher Education. I N. Lyons (Red.), *Handbook of reflection and reflective inquiry: mapping a way of knowing for professional reflective inquiry* (s.67-84). New York: Springer.

NSD Personvern

18.01.2019 09:18

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 941732 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 18.01.2019. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 13.05.2019.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

«Lærernes praksis- og kunnskapsutvikling i et læringsfellesskap»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke læreres erfaringer og oppfatninger om arbeidet med praksis- og kunnskapsutvikling i trinnsamarbeid og hvilke utfordringer som kan problematisere dette. Formålet er også å undersøke skolens tilrettelegging for denne type arbeid og utvikling. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Bakgrunn og formål

Mitt navn er Birthe Alme. Jeg er utdannet lærer og studerer for tiden ved høyskolen i Innlandet hvor jeg tar en mastergrad i tilpasset opplæring. Som avsluttende del av dette studiet skal jeg skrive en masteroppgave hvor jeg ønsker å rette fokus mot lærernes oppfatninger og erfaringer om praksis- og kunnskapsutvikling i et trinnsamarbeid og eventuelt hvilke utfordringer som kan være med på å problematisere dette området av læreryrket. Jeg ønsker også å intervjuere skoleledere om skolens tilrettelegging for profesjonelle læringsfellesskap blant trinnsamarbeidet.

Min foreløpige problemstilling er følgende:

Hvilke oppfatninger og erfaringer har grunnskolelæreren om arbeid med felles praksis- og kunnskapsutvikling i et trinnsamarbeid?

For å besvare denne problemstillingen ønsker jeg å undersøke følgende forskningsspørsmål:

Hva vektlegger læreren og skoleleder i et profesjonelt læringsfellesskap?

Hvilke erfaringer har læreren om bruk av refleksjon over praksis?

Hvor søker læreren kunnskap i utvikling av lærertrinnets egen praksis? Og hvordan deler de denne kunnskapen med hverandre?

Hvordan tilrettelegger skolen for at lærerne kan arbeide med praksis- kompetanseutvikling i trinnsamarbeidet?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Gjennom høyskolen i Innlandet er det jeg selv som står ansvarlig for dette prosjektet, i samarbeid med min veileder Berit Karseth, som er professor i pedagogikk ved universitet i Oslo.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget til denne masteroppgaven er foretatt både strategisk og tilfeldig. Det er et strategisk valg fordi jeg sender ut dette skrivet til skolelederne før jeg kommer i kontakt med lærerne.

Dette for å sikre at jeg har deltakelse fra både skoleleder og lærere fra samme skole. Utvalget er også tilfeldig fordi denne forespørselen er sendt ut til tilfeldige skoler i landet. Det er ingen krav til mine informanter om et spesielt kjennskap til tematikken. Jeg er ute etter å lytte til informantenes egne erfaringer og tanker om temaet slik det erfarer i arbeidshverdagen, uten at det nødvendigvis er rettet et spesielt fokus mot dette arbeidet i den enkelte skole.

Hva innebærer det for deg å delta?

I min masteroppgave ønsker jeg å samle inn data gjennom intervju som forskningsmetode. Intervjuet vil ha en varighet på ca.45 minutter for lærerne og ca.35 minutter for skolelederne. Intervjuet vil bli tatt opp med lydopptaker. Dette gjør jeg for at det skal bli mindre arbeid med å notere underveis i intervjuet. Lydopptaket vil bli nedskrevet kort tid etter selve intervjuet. Intervjuet vil bli utført en-til-en. Både lydopptaket og det nedskrivende datamaterialet jeg foretar meg i etterkant av selve intervjuet vil bli oppbevart atskilt og passord-beskyttet. Det er kun jeg som vil ha tilgang til lydopptaket og det er min veileder og jeg som vil ha tilgang til det nedskrevne materialet etter at det er anonymisert.

Spørsmålene vil ta utgangspunkt i mine forskningsspørsmål og det blir stilt åpne spørsmål slik at du som informant får mulighet til å si det du ønsker innenfor dette temaet. Jeg ønsker å få frem dine erfaringer og oppfatninger om teamet for å belyse hvordan dette kan utføres og/eller hva som hindrer et slikt arbeid i hverdagen til læreren. Formålet er å belyse noen erfaringer fra den virkelighetsnære hverdagen i skolens praksis. For skoleleder vil det tas utgangspunkt i det sistnevnte forskningsspørsmålet, om den organisatoriske tilretteleggingen for et slikt type arbeid.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Alt av data vil bli anonymisert slik at det ikke kan spores tilbake til deg som informant. Du vil få tildelt et navn slik som for eksempel «lærer A». Det er kun din fartstid i læreryrket som vil bli presentert i oppgaven. Lydopptaket fra intervjuet vil bli oppbevart atskilt fra det nedskrevne materialet som vil være passord-beskyttet under arbeidet med analyseprosessen, slik at jeg sikrer konfidensialitet og uvedkommende tilgang. Lydopptaket vil bli slettet når jeg har overført intervjuet til skrift og organisert materialet til brukervennlige data til min analysedel.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Studien er meldt inn til NSD (norsk senter for forskningsdata AS) og jeg har fått godkjennelse til å gjennomføre denne studien. Prosjektet skal etter planen avsluttes 13. mai 2019. Lydfiler og nedskrevet oppbevares i henhold til NSD sine retningslinjer for å sikre ditt personvern.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:
innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
å få rettet personopplysninger om deg,
å få slettet personopplysninger om deg,
å utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med meg eller min veileder Berit Karseth.
Dersom du ønsker å delta i denne studien, ta kontakt med meg på e-post eller telefon slik at vi kan avtale tid nærmere.

Med vennlig hilsen

Birthe Lovise Strand Alme
Telefon: 95799007
e-post: birthealme@outlook.com

Berit Karseth
Institutt for pedagogikk, universitet i Oslo.
Telefon: 22855292
e-post: berit.karseth.@iped.uio.no

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker med dette å delta i denne studien og at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

(Signatur til deltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide til lærerne

Innledende spørsmål:

- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Kan du fortelle meg litt organisering av trinntid, team-tid og pu-tid på deres skole?
- Er du alene i klassen når du underviser?
- Er du i undervisningssituasjon hele dagen?

| Forskningsspørsmål | Intervjuspørsmål |
|---|---|
| <p>PROFESJONELLE LÆRINGSFELLESSKAP OG SAMARBEID:</p> <p><i>F.s.1) Hva vektlegger læreren i et profesjonelt læringsfellesskap</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> • Hva er et godt trinnsamarbeid for deg (trenger ikke være knyttet til det trinnsamarbeidet du er en del av nå, men generelt)? <ul style="list-style-type: none"> - hva er viktig - hva innebærer det • Kan du fortelle litt om samarbeidstiden ditt trinn har til rådighet for samarbeid? • Kan du fortelle meg litt om hvordan trinnsamarbeidet deres er? <ul style="list-style-type: none"> - hva inngår i denne tiden og hvordan det oppleves for deg? - Eksempler på hva det inneholder - Plan for innhold i denne tiden? - Hvilke typer arbeid forekommer mest • Er det implementert noen form for faste måter å bruke trinnsamarbeidstiden på felles for skolen? <ul style="list-style-type: none"> - eksempler • Ser du noen problematiske sider i et samarbeid? <ul style="list-style-type: none"> - utfordringer/hindringer i samarbeidet <p>I faglitteraturen blir profesjonelle fellesskap betegnet som viktig for fellesskapet og det er også et område som har fått mye større oppmerksomhet de siste årene. Det vektlegges en felles og kontinuerlig utvikling av lærerrollen.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hva tenker du om dette? |

| | |
|--|--|
| | <p>-hensikt/formål med et profesjonelt fellesskap</p> <ul style="list-style-type: none">• Opplever du at profesjonelle fellesskap er noe annet enn andre type samarbeid? -Eksempler - Opplever du at trinnsamarbeid er en arena med rom for profesjonelle læringsfellesskap? - Hvordan? Eventuelle eksempler • Opplever du at trinnsamarbeidstiden er en arena der dere på trinnet sammen arbeid med egen praksis og kompetanseutvikling for å møte elevene på en best mulig måte? -eksempler -innhold -når og hvor • Føler du at det er et ønske eller et behov for å knytte tiden trinnlærerne er samlet til kunnskapsdeling og kompetanseutvikling? - Eksempler på behov/ønsker • I løpet av den tiden du er på jobb, utenom undervisningstiden, hvilke typer arbeid opplever du at forekommer mest i lærerens hverdag? - Individuelt eller kollektivt arbeid - Møter - informasjon fra ledelse - Er dette tid hvor du opplever at kunne vært brukt til noe annet? Eventuelt hva? • Hvordan opplever du tilrettelegging, støtte og forventninger fra skoleledelsen om arbeid med profesjonelle læringsfellesskap i et trinnsamarbeid? |
|--|--|

| | |
|---|--|
| <p>KUNNSKAPSBASE:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● <i>F.s.2) Hvordan tilegner og deler læreren kunnskap i trinnsamarbeidet?</i> | <p>Det eksisterer ulike termer og forståelser av hva kunnskap er og hva kunnskapsbasen til en lærer skal/bør være. Noen mener erfaringsbasert kunnskap er viktig, mens andre mener evidensbasert kunnskap er viktigst. Andre mener andre kilder til kunnskap er viktigere. Nå ønsker jeg å snakke litt om hva dette betyr for deg og hva du opplever som nødvendige kilder til kunnskap i læreryrket.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Hva mener du at kunnskapsbasen til læreren innebærer, i realiteten, og er det noe annet du tenker den burde inneholde mer eller mindre av? ● Gjør du deg noen tanker om hvilke roller erfaringsbasert og forskningsbasert kunnskap har i lærerens kunnskapsbase? <ul style="list-style-type: none"> - Er en mer dominerende enn den andre? - Egen kjennskap/forhold til de ulike kunnskapskildene ● Har du noen eksempler på hvordan ulike typer kunnskap blir delt i trinnsamarbeidet du er en del av? <ul style="list-style-type: none"> - Hva betyr erfaringsbaseringsbegrepet for deg og din jobb som lærer? - Hva betyr begrepet forskningsbasering for deg og din jobb som lærer? ● Hvordan er ditt kjennskap til bruk av forskningsbasert kunnskap og praksis for utvikling av lærerrollen? <ul style="list-style-type: none"> - oppleves det som et behov for egen utvikling - ønske om mer eller mindre fokus - behov for at det skjer i en større eller mindre grad? ● Har du noen erfaringer med å drøfte forskning og knytte dette til trinnets egen praksis og utvikling som en del av trinnsamarbeidstiden? <ul style="list-style-type: none"> - Eksempler ● Hva kan hindre deg i å bruke evidens i praksis? <ul style="list-style-type: none"> - Eksempler |
|---|--|

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none">- utfordringer- Tilgjengelighet- Forståelse av innhold • Hvordan samarbeider dere om undervisning for alle elevene på deres trinn?• Hvor henter ditt team kunnskapen fra når dere skal planlegge videre arbeid i undervisningssammenheng med fokus på tilpasset opplæring og mangfoldet av elever?<ul style="list-style-type: none">- Dersom du opplever en utfordring med en elev eller klassen, hvor søker du kunnskap eller råd?- Hva er med på å forme måten du/dere velger å gjennomføre undervisning på? Hva er det som gjør at dere gjør som dere gjør? • Har du noen eksempler på hvilke utfordringer som kan problematisere kunnskapsutvikling i et fellesskap slik som trinnsamarbeid?<ul style="list-style-type: none">- Er det noe du kunne tenke deg var annerledes med tanke på kunnskap og kompetanseutvikling som en del av lærerrollen? - Å ta i bruk ny kunnskap er et individuelt ansvar, men også et fellesskap-prosjekt. Hvordan synes du det skal være?<ul style="list-style-type: none">-individuelt eller kollektiv tilnærming(Hvilke av tilnærmingene du opplever å være mest kjent til?) • Opplever du at det er implementert på noen form for rutinemessig fremgangsmåte for å arbeide med kunnskap og kompetanseutvikling som en del av trinnsamarbeidet?<ul style="list-style-type: none">-hvor ofte-eksempler • Hvordan opplever du tilrettelegging, støtte og forventninger fra skoleledelsen om lærernes kompetanseutvikling? |
|--|--|

| | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> - (Er det noe du kunne tenkte deg at var annerledes enn slik det er, med tanke på trinnsamarbeid og en praksis- og kunnskapsutvikling?) <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • Har du noen erfaring med observasjon av hverandre som kollega? (hva tenker du om observasjon av hverandre?) <ul style="list-style-type: none"> - Eksempler - Tilrettelegging - Hensikt med observasjon |
| <p>REFLEKSJON:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>F.s.3) Hvilke erfaringer har læreren om bruk av refleksjon over egen praksis og kunnskap som en del av trinnets felles utvikling?</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Vi skal snakke litt om refleksjon. Hva tenker du om refleksjon i læreryrket? <ul style="list-style-type: none"> - Refleksjon for utvikling? • Opplever du at refleksjon er en sentral del av din arbeidshverdag og trinnsamarbeidet? <ul style="list-style-type: none"> -hvorfors reflekterer eventuelt du/dere, formål -erfaringer/eksempler med å bruke refleksjon over egne, hverandres eller felles praksis • Er det implementert på noen form for rutinemessig arbeid med å reflektere på din arbeidsplass? <ul style="list-style-type: none"> - Hvor ofte - Oppleveres det som et behov? • Hvilke muligheter har du og ditt team til å reflektere over egen praksis i fellesskap? • Hva er det som kan gjøre det vanskelig og krevende å drive en refleksjon med andre i et trinnsamarbeid/fellesskap? • Hvordan opplever du tilrettelegging, støtte og forventninger fra skoleledelsen om bruk av refleksjon i hverdagen? |

| | |
|--|---|
| | <p>Se for deg en drømmeskole der slikt som tid, ressurser og økonomi ikke er noe du må ta stilling til. Den er ubegrenset. Hvordan hadde et trinnsamarbeid fungert, og i hvilken grad hadde kunnskaps og praksisutvikling vært en del av trinnsamarbeidet?</p> <p>På hvilken måte tenker du at dette temaet vi har snakket om henger sammen med arbeidet om en skole for alle/TPO? -</p> <p>(opplever du at det er en sammenheng mellom trinnsarbeidets praksis og kompetanseutvikling og arbeidet med en TPO?)</p> <p>Er det noe du vil tilføye? Noe du synes det er viktig å få frem innenfor dette temaet?</p> |
|--|---|

Vedlegg 4: Intervjuguide til skolelederne

- Kan du fortelle meg litt organisering av trinntid, team-tid og pu-tid på deres skole?
- Er trinnsamarbeid en del av den resterende tiden lærerne er på jobb? Eller hva er denne tiden satt av til?

| Forskningsspørsmål | Intervjuspørsmål |
|--|---|
| <p>STØTTE OG TILRETTELEGGING AV PROFESJONELLE LÆRINGSFELLESSKAP OG SAMARBEID:</p> <p><i>Hvordan tilrettelegger skolen for at lærerne kan arbeide i et profesjonelt læringsfellesskap?</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> • Hva opplever du som nødvendig i et trinnsamarbeid mellom lærerne? • Er det implementert noen form for fremgangsmåte å bruke trinnsamarbeidstiden felles for alle trinn? <ul style="list-style-type: none"> - Hvor ofte - innhold <p>I faglitteraturen blir profesjonelle fellesskap betegnet som viktig for fellesskapet og det er også et område som har fått mye større oppmerksomhet de siste årene. Nå rettes det også enda mere fokus på arbeid i profesjonelle fellesskap i den nye generelle delen av læreplanen som kommer i 2020.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hva tenker du et profesjonelt fellesskap handler om? <ul style="list-style-type: none"> -formål -innhold • Fortell litt om hva du opplever som viktigst/sentralt i et profesjonelt læringsfellesskap? • Hva mener du er formålet med det profesjonelle læringsfellesskapet blant lærerne? • Tenker du at profesjonelle læringsfellesskap er noe annet enn andre type samarbeid? Ev. Hvordan? |

| | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none">• Hvilke ulike samarbeidsformer i skolen er arenaer med rom for profesjonelle læringsfellesskap?<ul style="list-style-type: none">- Trinnsamarbeid – hvordan skal det fungere innenfor et trinnsamarbeid?- Pu-tid- Team-tid- Andre arenaer• Er det ønskelig at profesjonelle læringsfellesskap er en del av lærernes trinnsamarbeid og hvordan mener du eventuelt at dette bør inngå?<ul style="list-style-type: none">- Hva gjør et trinnsamarbeid til profesjonelt læringsfellesskap- Kunnskapsdeling og utvikling- Refleksjon• Hvordan tilrettelegger skolen for at lærerne skal arbeide i et profesjonelt læringsfellesskap?<ul style="list-style-type: none">- Kan du gi noen eksempler på hvordan skolen tilrettelegger?- Trinnsamarbeidet som arena?• Hvilke forventninger har skoleledelsen til trinnsamarbeidet?<ul style="list-style-type: none">- Hvordan støtter skoleledelsen til arbeid i profesjonelle læringsfellesskap for trinnene?- Er det noen utfordringer som du tenker kan hindre slike læringsfellesskap? |
|--|---|

| | |
|---|--|
| | <p>Som skoleleder har du mange arbeidsoppgaver. Opplever du et behov for å følge opp lærernes trinnsamarbeid og dere kompetanseutvikling mer?</p> |
| <p>OM STØTTE TIL KUNNSKAPSBASE:</p> <p><i>Hvordan tilrettelegger skolen for at lærerne kan arbeide i med kunnskapsutvikling?</i></p> | <p>Det eksisterer ulike termer og forståelser av hva kunnskap er og hva kunnskapsbasen til en lærer skal/bør være. Noen mener erfaringsbasert kunnskap er viktig, mens andre mener evidensbasert kunnskap er viktigst. Andre mener andre kilder til kunnskap er viktigere. Hva du opplever som nødvendige kilder til kunnskap i læreryrket?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Når jeg sier erfaringsbasering, hva tenker du da? - tilknyttet læreryrket • Når jeg sier evidensbasering, hva tenker du da? - tilknyttet læreryrket • Hvordan legger skolen til rette for at lærerne kan innhente kunnskap og dele dette med hverandre i trinnsamarbeid? -hvordan blir kunnskapen tilgjengelig -kilder -forståelse/tolkning av innholdet i forskningen • Hvordan får lærerne mulighet til å opprettholde og utvikle denne type kunnskap? • Hvordan er skolens forhold til bruk av evidensbasert pedagogisk praksis? • Hvilke holdninger møter du som skoleleder på i arbeidet med kunnskapsdeling og utvikling med de ansatte? • Er det implementert på noen form for rutiner i måten å utvikle kunnskap i trinnsamarbeidet? |

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - eksempler • Å ta i bruk ny kunnskap er et individuelt ansvar, men også et fellesskap-prosjekt. Hvordan synes du det skal være? <ul style="list-style-type: none"> -individuell eller kollektiv tilnærming |
| <p>OM REFLEKSJON:</p> <p><i>Hvordan tilrettelegger skolen for at lærerne kan arbeide med refleksjon over egen praksis og utvikling?</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> • Er observasjon som verktøy i kunnskaps- og kompetanseutvikling en måte dere er kjent med? <ul style="list-style-type: none"> - hvordan gjøres det? - Hindringer? • Vi skal snakke litt om refleksjon knyttet til både et profesjonelt fellesskap og til en kunnskaps- og kompetanseutvikling. <p>Hva tenker du om refleksjon knyttet til et profesjonelt fellesskap og kompetanseutvikling?</p> • Når jeg sier refleksjon i lærernes arbeid, hva tenker du på da? <ul style="list-style-type: none"> - Hvorfor er dette viktig? • Hvilke muligheter har lærerne til å reflektere sammen på trinnet om egen praksis og utvikling av praksis? <ul style="list-style-type: none"> - Eksempler • Er det implementert på noen form for rutinemessig arbeid med å reflektere over praksis og kunnskap? <ul style="list-style-type: none"> - Hvor ofte - Opplevs det som et behov? • Hvordan støtter og tilrettelegger skolen for at lærerne skal reflektere over egen praksis? |

| | |
|--|--|
| | - Eksempler |
| | <p>Se for deg en drømmeskole der slikt som tid, ressurser og økonomi ikke er noe du må ta stilling til. Den er ubegrenset. Hvordan hadde et trinnsamarbeid fungert og i hvilken grad hadde kunnskaps og praksisutvikling vært en del av trinnsarbeidet til lærerne? (h</p> <ul style="list-style-type: none">• Opplever du som skoleleder at det er rom for å drive skolevandring og være tilknyttet hvert enkeltes trinn sitt læringsfellesskap og utvikling? <p>Er det noe du kunne tenkte deg at var annerledes enn slik det er, men tanke på trinnsamarbeid, praksis- og kunnskapsutvikling i skolen?</p> <p>På hvilken måte tenker du at dette temaet vi har snakket om henger sammen med arbeidet om en skole for alle/TPO? -</p> <p>(opplever du at det er en sammenheng mellom trinnsarbeidets praksis og kompetanseutvikling og arbeidet med en TPO?)</p> <p>Er det noe du vil tilføye?</p> |

Analyse av data

❖ Trinn 1 – Det transkriberte materialet ble skrevet inn i intervjuguiden.

| Forsknings spørsmål | Intervjus spørsmål |
|---|--------------------|
| Innledende spørsmål PROFESJONELLE LÆRINGSFELLESSKAP OG SAMARBEID: <i>F.s.1) Hva vektlegger læreren og skoleleder i et profesjonelt læringsfelleskap?</i> | |
| KUNNSKAPSBASE: <i>F.s.2) Hvordan tilegner og deler læreren kunnskap i trinnsamarbeidet?</i> | |
| REFLEKSJON: <i>F.s.3) Hvilke erfaringer har læreren om bruk av refleksjon over egen praksis og kunnskap som en del av trinnets felles utvikling?</i> | |
| «Drømmesituasjon» og tilleggsopplysninger | |

❖ **Trinn 2 – Det transkriberte materialet får koder, notater og merking for hva som skal bringes med videre til en felles koding.**

| Forskningsspørsmål | Intervjuspørsmål | Notater: Finn, jeg vil ha med videre i analysen og presentasjonen, kodeord/utheving/tolkning/bemerkninger |
|--|------------------|---|
| <p>Innløpende spørsmål</p> <p>PROFESJONELLE LÆRINGSFELLESSKAP OG SAMARBEID:</p> <p><i>F.s.1) Hva vektlegger læreren og skoleleder i et profesjonelt læringsfelleskap?</i></p> | | |
| <p>KUNNSKAPSBASE:</p> <p><i>F.s.2) Hvordan tilegner og deler læreren kunnskap i trinnsamarbeidet?</i></p> | | |
| <p>REFLEKSJON:</p> <p><i>F.s.3) Hvilke erfaringer har læreren om bruk av refleksjon over egen praksis og kunnskap som en del av trinnets felles utvikling?</i></p> | | |
| <p>«Drømmesituasjon» og tilleggsplysninger</p> | | |

❖ **Trinn 3 – Alle datamaterialer som var uthevet, kodet og bemerket som sentralt fra trinn 2 ble samlet i et felles dokument**

| Kategorier | Data | Notater: kategorier (overskrifter og underoverskrifter) + bemerkninger |
|---------------------------------|------|--|
| Samarbeid | | |
| Profesjonelle læringsfellesskap | | |
| Kunnskapsbase | | |
| Refleksjon | | |
| Observasjon | | |
| Drømmesituasjon | | |

❖ **Trinn 4 – Alt fra det samlede dokumentet blir overført inn i en presentasjon med overskrifter og underoverskrifter ut fra mine notater i trinn 3 av analyseprosessen.**

| Overskrift | Underoverskrift |
|--|---|
| Samarbeid | 1.1) Pedagogisk utviklingstid (pu-tid) 1.2) Trinntid |
| Samarbeid Profesjonelle læringsfellesskap | 3.1) Lærernes oppfatninger 3.2) Skoleleders forståelse, forventninger og tilrettelegging |
| Samarbeid Profesjonelle læringsfellesskap | 4.1) Lærernes oppfatninger 4.2) Skoleleders forståelse, forventninger og tilrettelegging |
| Refleksjon | 5.1) Lærernes oppfatninger 5.2) Skoleleders forståelse, forventninger og tilrettelegging |
| Observasjon | 6.1) Lærernes erfaringer 6.2) Skoleleders tilrettelegging |
| Drømmesituasjon | |